

مركز الحضارة لتنمية الفكر الاسلامي

3

سلسلة الفكر الإيراني المعاصر

النظام التربوي الإيراني

محاولات إعادة تشكيل المفاهيم

مجموعة من الباحثين


مكتبة
مؤمن قريش
لو وضع إيمان أبي طالب في كفة ميزان وإيمان هذا الخلق في الكفة الأخرى لرجح إيمانه .
الإمام الصادق (ع)
moamenquraish.blogspot.com

النظام التربوي الإيراني

محاولات إعادة تشكيل المفاهيم

النظـام التـربوي الإيـراني

محاولات إعادة تشكيل المفاهيم

مجموعـة مؤلّفين



المؤلف: مجموعة مؤلّفين
الكتـاب: النظام التربوي الإيراني ـ محاولات إعادة تشكيل المفاهيم
الترجمة: فريق الترجمة في مركز الحضارة
المراجعة والتقويم: حسين قبيسي
الإخراج: هوساك كومبيوتر برس
الغلاف: حسين موسى

الطبعة الأولى: بيروت، 2007



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي
Center of civilization
for the development of Islamic thought
بناية الصبّاح ـ شارع السفارات ـ بئر حسن ـ بيروت
هاتف: 826233 (9611) ـ فاكس: 820387 (9611)
Info @ hadaraweb.com
www. hadaraweb.com

المحتويات

النظام التربوي الإسلامي
منطلقات التجديد والتأصيل

د. نجف علي ميرزائي

النظام التربوي الإسلامي
منطلقات التجديد والتأصيل

د. نجف علي ميرزائي

كَثُر الحديثُ في الآونةِ الأخيرة عن ضرورة الإصلاح التربوي، والعملِ على إرساء نظام تربوي حديثٍ يَخلو من مُكوّناتِ الصِّدام والعنفِ والإرهاب. وذلك إثْرَ المضاعَفاتِ الخطيرةِ والتداعيات الكبيرة التي خلَّفتها أحداث إرهابيَّةٌ تعرّض لها قلب الولاياتِ المتحدة الأميركية.

مع أنَّ العملَ الإصلاحيَّ في أي ناحية من نواحي الواقع الإنساني المعاصر، إسلامياً كان أم غير إسلامي، هو أمر مطلوبٌ وضروريّ للحياة المدنيَّة، فإنَّ قسطاً كبيراً من الحوافزِ الراهنةِ، للانطلاق نحوَ التطوير التربوي، ناتجٌ عن ضغوطٍ هائلة يمارسها الذين تضرّروا جَرّاءَ «الأحداث». وإنَّ حيّزاً واسعاً من الرغبةِ في العمل الإصلاحي والتغييري، جاء من قِبَل «الأنظمة السياسيَّة» «المتفهّمة» للهزّة الإرهابيَّة التي زَلزلتْ الأرض تحت أقدام الأميركيين وسبَّبت اضطراباً حقيقياً على المستوى العالمي، وأفضت إلى ترسيخ الخوف والهول داخلَ أكثرَ من نظام سياسي؛ خشية أن يكونَ هو الهدفَ المقبل للإرهابيين الباحثين عن أي هدف يؤدّي تدميرُه إلى تقويض مصالح القوى الكبرى، غير مبالين بضحايا عملهم هذا، سواء كانوا يستحقون هذا المصير، أم كانوا مدنيّين أبرياء.

وعلى الرغم من أنَّ ممارسةً كهذه، في التعاملِ مع الآخر المُعادي وحتّى المعتدي، سوف تُسفر عنِ ظلم هائلٍ، وينتهي بها الأمرُ إلى سَفكِ دماء بريئة وقتلِ أنفس لا علاقة لها ببُؤرة الإفساد، فإنَّ ممّا لا شكّ فيه، أنَّ مثلَ هذا المنعطفِ التاريخيّ سبَّب إحراجاً غير اعتياديّ للطرف الآخر الأقوى سابقاً؛ إذ أفقده أخطر أسلِحته، أي قدرته على حجب الخُططِ العدوانيَّةِ والاستعماريَّة القاهرةِ وراءَ الحالة المدنيَّة.

من هنا ينبغي لنا القول إنَّ القوى الاستعمارية والعُدوانيّة تمارس ضغوطاً على الدول التي تضمّ جماعاتٍ تتبنّى الوسائلَ الإرهابيَّة وأساليبَ العنف، من أجل حملها على تغيير برامجها التَّربويّة واعتماد مناهجَ أخرى تُنتج عقولاً غير معادية لتلك القوى التي تروِّج بأن البرامج والأنظمة التربوية التي يجب تغييرها في هذه الدول، هي التي تُؤسّس للرُّوح الفدائيَّة، وهي التي تزرع في عمق الشخصيَّة الإرهابيَّة أعلى درجات الجهوزيَّة للتحوّل إلى قنبلة بشريَّة لا ترحمُ أحداً.

مِن الحقِّ أن يُقالَ إنَّ هناك مشاكلَ تربويَّةً

كان في ذلك الترويج ما يكفي لإثارة غضب الأنظمة السياسيَّة العربيَّة والإسلاميَّة التي «تفهّمت» قسراً انعكاسات «الأحداث» على الواقع الغربيّ. إلّا أنَّ حقيقة الأمر هي خلاف ذلك: فالتربية الهادفة إلى بناء مكوّنات الوعي والأخلاق في عمقِ الشخصيَّة الإنسانيَّة المعاصرة ضمنَ نظامِ تربويّ صالح، والتي لا تعرقلُ عمليَّةَ التواصلِ الحضاريّ، ولا تمنعُ التعايُشَ السليمَ، أُهْمِلت وتمّ تجاهُلها في السياق الحضاريِّ الغربيّ، كما في عالمنا المُصَنَّف «عالَماً ثالثاً».

تَخلَّفَ النظامُ التَّربويّ الغربيُّ إثرَ إرساء قواعد الحياة الليبراليَّة المبنيّةِ على المصلحة والاستهلاك المادّيين، فتحوّلت الشخصيَّةُ الإنسانيَّة الغربيَّة إلى كائنٍ هو أشبَه بالآلة والشَّيء منه بالإنسانِ ذي القلب والعاطفة

والإيمان، وذي العلاقةِ بالله والإنسان والطبيعة، من منطلق الخير والطُّهر والسعادة. وقد سمعت اليومَ، من الإذاعة، خبراً مذهلاً مفادُه أنَّ متوسّطَ الوقت الذي يتحدّث فيه الزّوجان في ما بينهما، في المجتمعات الغربية، هو أقلُّ من 15 دقيقة يوميّاً! ولا أخالني أحتاج إلى «تعليق تَربويّ» على مثل هذا الخبر، للإشارةِ إلى أخطرِ التَّداعياتِ التربويَّةِ التي تَحدثُ ضمنَ هذا الواقعِ التربويِّ المأساويّ في الغرب. أقول هذا، حتى لا يتوهّمنَّ أحدٌ بأننا نحتاج إلى الإصلاح كي نَرقى إلى مستوى الغربيين! فهم يملكون نظاماً تربويّاً أنتج فيهم شخصياتٍ لطيفةً لا تبحث إلّا عن الخير، فلا تتحدَّث إلا عن حقوق النمل والنحل متخطّيةً بذلك ـ ويا للعجب ـ مرحلةَ حقوق الإنسان!!

لٰكنّنا، في الوقت نفسه، لا يمكن لنا إخفاءُ تخلّفنا التَّربويّ والسلوك غير المرغوب فيه تربوياً على صعيد الذات، والذي هو حصيلةُ تجاهلٍ مُطبقٍ للاهتمام التَّربويّ المنظَّم لدى الأوساطِ العربيَّة والإسلاميَّة، وإهمال العمل على صياغة منظومةِ قيم يُحال أمرُ صياغتها وتطبيقها، على الصعيد الإسلاميّ النفسيّ، إلى مؤسَّساتِ أبحاثٍ تربويَّةٍ تَصوغُ هذه المنظومةَ التربويَّةَ وَفقاً للقيم والمعايير الإنسانيَّة في القرآن الكريم وقطعيّ السنَّة.

من هنا يجب القول إنَّ التربيةَ المعاصرة تُعاني من التمادي الغربيّ المادّي، ومن الإهمال الشَّرقيّ الروحانيّ.

الفَجَوات والآفاتُ في النظامِ التربويِّ العربيّ الإسلاميّ

رَغمَ التأكيدِ السابق على اشتراك المجتمَعَينِ الغربيِّ والإسلاميِّ، في فُقدانِ التوازن التَّربويّ وعدمِ الاعتدالِ في نظام القِيَم المعتمَد لديهما، ورغم التأكيد كذلك على ضرورةِ العمل في كِلا المجتمعَيْن على إعادة صَوْغ التربية الحضاريَّة، أُسُساً ومبادىءَ وآلياتٍ ووسائلَ، فإننا سنُفرِدُ

المقامَ هنا، لمقال «النظام التَّربويّ» العربيّ والإسلاميّ؛ وموضوع هذا المقال هو إلقاء الضوء على ثغراتِ التربية في المجتمعات الإسلاميَّة، مُرجئين الحديثَ عن مفاسد الرؤية التربويَّة السائدة في الواقع الحضاريّ الغربيّ، إلى مقال لاحقٍ، في عددٍ لاحق من المجلة إن شاء الله؛ لأنَّ العمل على إصلاح الذاتِ أولى من الحديث عن إصلاحِ الغير، وهو إلى الإمكانِ أقرب.

خلَلُ الرؤيةِ والفقرُ الفلسفيُّ في البنَى النظريَّة التربوية

تقوم المدرسةُ التربويَّةُ الإسلاميَّة على أسسٍ نظريَّةٍ حولَ «الغَيب» و«الإنسان» و«الكَون»، وعلى ما يوجد بين هذه الأبعاد الثلاثة من صِلاتٍ وعلاقات جدلية دقيقة، يجب الحفاظُ على الاعتدالِ والتوازن في كُلّيتها وشُموليّتها، بحسبِ المصطلح المنطقيّ، ووفقاً للمفاهيم والتصورات التي تقوم عليها الرؤية الإسلاميَّة، بحيث تتداخل أجزاءُ النظام التَّربويِّ وتتآلفُ عناصره على خلفيّات من هذه الرؤية الفلسفيَّة القائمة على العلاقةِ الجدليَّة الثلاثيَّة، بين الغيب الإلٰهيّ، والإنسان الصائر المستخلَف، والطبيعة الخادمة المسخَّرة له للتحقّقِ والصَّيرورةِ.

في ما يعني هذا الجانب النظريَّ والفلسفيَّ في الرؤى التربويَّة العربيَّةِ، نلاحظُ انحرافاتٍ وفَجَواتٍ كثيرة الخطورةِ والسلبيَّة. بعضها يَظهر من خلال تلاشي العلاقةِ الدقيقة بين هذه العناصر، كتغلّب الحالة الغيبيَّة، وانقطاع العلاقة بينها وبين الواقع الملموس، بحيث أدّت هذه النظرة السلبيَّة إلى الحياة، لدى بعض النخب الإسلاميَّة، إلى أن يحبّذ العيش على ضِفاف الحياة، ويمقت العُمران في الواقعِ المشهود الخارجيّ، وإلى وضع أسسٍ تربويَّةٍ خاطئةٍ في بناء مفاهيمَ سلبيَّةٍ عن الدنيا والاجتماع والزهد، وغيرها من المفردات المتكاملة ضمن المنظومة القِيميّة الإسلاميَّة.

أ) نظرةٌ تشاؤميَّةٌ إلى الاختلاط في الحياة وفي بناء العلاقة المتوازنة والمتشابكة مع الواقع الطبيعيّ الموضوعيّ والواقع الإنسانيّ المجتمعيّ؛ هذه النظرة أخلّت في تركيب وهَندسة بعضِ النظريات التربويَّةِ في العمق، وسبَّبت تفسيراتٍ خاطئةً عن المنظومة المصطلحاتيَّة القرآنيَّةِ للتربية، وكرَّست مفرداتٍ غيرَ أصيلةٍ لِما يُسمّى اليومَ بالنظام التَّربويّ العربيّ، في ضوء تراكمات تاريخيَّة في الاجتهاد غير الشّموليّ، وفي «الفهمِ العضويّ» للفكر الإسلاميّ.

لا أعني بمصطلحِ النظام التَّربويّ هنا، ما هو سائد في الوسط الثقافيّ الرسميّ، وتتداوله الألسن، لأنَّ الأنظمةَ التربويَّةَ المدرسيَّةَ والجامعيَّةَ اليوم، ليست وليدة السعي الإسلاميِّ للتأسيس التربويّ، وإنَّما هي ناتجة عن استيراد ثقافيٍّ مشوّه للأنظمة التربويَّة في الخارج، وهي لا تاريخ عريقاً لها، إذ لا يتجاوزُ عمرُها أكثر مِن قرن مِن الزمن. في حين أن الإشكاليَّةَ التربويَّةَ وبالذات على مستوى الرُّؤى الشاملةِ والنظرياتِ الأساسيَّة، تكوّنت بفعل عمليَّة فهم غير صحيحة لفلسفة الدين، ولرؤية غير متكاملة لـ «الإنسان». وتلك إشكالاتٌ كبيرة أسَّست لمدارسَ فكريَّة عربيَّة وإسلاميَّة تلهّت بالصراعات الفكريَّة الَّتي وظفتها واستغلّتها الأنظمة السياسيَّة التي توصَف تاريخياً بالإسلاميَّة. ولم تكتمل الرؤى والفلسفات التربويَّة، بل بقيت غير مُؤهَّلة لتصل إلى مستوى تكوين «نظام تربويّ». وأقصى ما يمكن القول فيها هو أنها صالحة لِتُعتبرَ «خطابات» تربويَّة غير متماسكة ولا تستطيع صياغة «نظام قِيَمي» ورؤية حضاريَّة.

يعود السبب في انعدام التماسك هذا، إلى الفقر المُدقِع في «المرجعيَّة الفلسفيَّة» و«المرجعيَّة المعرفيَّة» في بناء المستويات العُلويَّة للفكر التَّربويّ وخطابه؛ أيْ إلى تجاهل النَّص القرآنيِّ في الصياغة التربويَّة، والخضوع للحالات التاريخيَّة حيناً، وللاستغلال السياسيّ أو القهر الاجتماعيّ حيناً آخر. فقد انطلقت عمليَّةُ الفهم والتفسير التَّربويّ

الدينيّ، في معظم الأحيان، من البيئة ودوائر «التحرّك» والتحوّل، ومِن نصوصٍ كانت تهدف إلى معالجة الواقع التاريخيِّ ولم تتحرّك من رأس الهرم، أيْ من القواعد القرآنيَّة الأزمانيَّة (وليس الزمانيَّة)، ومن «النظريات» العُلويَّة والتفسيرات الشّموليَّة المتّسمة بالثبات.

ب) لا بدَّ مِن أن تتلاءم عمليَّةُ صياغة التربية نظاماً وأهدافاً وآلياتٍ، مع صورةٍ دقيقةٍ للإنسان والحياةِ، وأن تتغذّى هذه العمليَّةُ التنظيريَّة مِن أسسٍ واعتباراتٍ تفسيريَّةٍ خاصَّة للغاياتِ والفلسفاتِ الإسلاميَّةِ العُليا، القابلَة للعقلانيَّة والإنسانيَّة الفطرانيَّة، ومِن ثُمَّ العالميَّة. وقد يكون سبب ذلك كلّه، هو الخلل الحاصل في البِناءات العُلويَّة للفكر والثَّقافةِ والمعالم العامَّةِ لِلرُّؤى التربويَّة، على صعيد المحاولاتِ العربيَّة والإسلاميَّة التي أخفقت وفشلت في أكثر من مرحلةٍ تاريخيَّة. والأهمُّ من ذلكَ كلِّه، هو غيابُ المراجعةِ النقديَّةِ الدائمَّة للذَّات، بغية تحديد أماكنِ الخلل، ومعرفةِ أسباب التقصير، ومواطنِ العَجز، وضعفِ الأداءِ التربويّ.

ذلك أنَّ مصارحة الذات يجب أن تكون جوهر الأسلوب المعتمَد في معالجة واقعنا التربويّ المأزوم، عبر العمل الحثيث على إعادةِ صياغة مكوِّنات العملِ الاجتهاديِّ في التربية، والذي يتمتع بالجدارة الحضاريَّة ويبتعدُ عن التقوقعِ والعزلة والتسيّب؛ إذ إن للإسلام رأياً في تفسير المجتمع والتاريخ ونشوء الكَون والحَياة، وفي تفسير السُّلوكِ والأخلاقِ؛ وله مَنهجٌ في السياسة والاقتصاد والاجتماع والثَّقافة والفُنون والتَّشريع والتَّقنين؛ كما أن له قواعدَ وأصولاً ومصادر.

لذا، فإنَّ الأفكار والنظرياتِ والتوجّهات العامَّة التي تَظهَر ضِمنَ المواد الدراسيّة، بدءاً من رياض الأطفال، وقبلَها من داخل حرم الأسرةِ، وصولاً إلى أعلى مراحِل الدراسةِ والتخصُّصِ التربويّ، بالإضافة إلى الوَسائلِ الإعلاميَّةِ والتّوجيهِ الثَّقافيّ في المُجتَمع، ينبغي لها

أن تخضعَ، في فَلسفتها العامَّةِ وغاياتِها العُليا، للتَّفسير الإسلاميّ الشُّموليّ والفطريّ.

ج) يَنطَلقُ المَنهجُ الإسلاميُّ مِن مَبدإٍ أساسٍ هُو: الإيمانُ بنقاءِ الفطرةِ واستعدادِ النَّفسِ الإنسانيَّةِ لِتَلقّي الخَير والشَّرّ. ثم إنَّ الاستعداداتِ والمَلكاتِ والقُوى البشريَّة، هي واحدة، من حيثُ وجودُها في كافَّة أفرادِ النوعِ الإنسانيّ، إلّا أنَّها تَختَلفُ في الدَّرجةِ والقُوَّةِ والضَّعفِ. كما أنَّ الإنسانَ يَملِكُ الإرادةَ والحريَّةَ والاختيار، وهو مسؤولٌ عَن هذا الاختيار، يُحاسَبُ علَيهِ ويُجازى به. وهُو قادرٌ على تصحيح مسارِ نفسه وطريقةِ حياته وإصلاحِ بيئته وظُروف المُجتمَع المحيطَة به. وهو قابلٌ للهدايَةِ وللتحوُّلِ والتَّطَوُّرِ التربويّ. وتُصاغ المُرتكَزاتُ الأساسيَّةُ للمنهجِ التربويّ والتصوُّر الصحيحُ لَه، من خِلال مُراجعةِ نُصوص الوحيِ الّتي تَحظى بتأييد كامِل من قِبَل العقلِ الإنسانيّ.

ولا يعني ما سبقَ من كلام على الرُّؤى الشُّموليَّة في المفهوم التربويّ في الإسلام، أنَّ الأبحاثَ الجديدةَ لا تُجدي نفعاً؛ كما أنَّه يجب ألّا نبدَأ من نقطة الصفر لوضعِ مفاهيم ومعالم عامَّة للأداء التربويّ أو لصياغة نظام تربويّ؛ ذلك أنَّ توجُّهاتٍ عِلميَّةً حديثة تتَّصل بالتربية من المنظور الإسلاميّ قد طُرحت، غير أنَّ كثيراً من هذه النَّظريات قد لا ينضوي في التصنيف المعرفيّ والعلميّ الجديد في ميدان التربية.

ومن الواضح أيضاً أنَّ النَّظريات التربويَّة المطروحة على خط «التنشئة»، كلّما تقدّمت وتطوّرت، اتّسمت بالشموليّة وازدادت اتّساعاً. وذلك بالإضافة إلى الفلسفة الشاملة التي بدأت تُطرَح في مرحلة «ما بعد الحداثة»، وهي ناجمة عن الخسائر الفادحة التي ألحقتها الحَداثةُ بالإنسان وبيئته، وبالأحرى بحياته كاملة.

يطرح «غاستون ميالاريه» صاحب «مدخل إلى التربية»، الفكرة

التالية: «لا شيءَ ممَّا هو إنسانيٌّ نستطيع حُسبانَه غريباً عن التربية الحديثة. فقد أضيفت إلى القوانين المسلكيَّة التاريخيَّة، والحياتيَّة، والنفسانيَّة، والمجتمعيَّة الَّتي جدّدتها الموجةُ العلميَّة المعاصرة، قوانين النسبة العدديَّة بين السُّكان والمكان، وقوانين الاقتصاد وعلوم العمل».

وبرغم ذلك، فإنَّ التّوجّهَ أو الطرح التَّربويّ الإسلاميّ هو أرحب وأكثر اتساعاً وشمولاً، من حيث انطواؤه على وعي رُبوبيٍّ بأبعاد الوجود الإنسانيّ كاملةً. ومن البديهيّ أن يكون هذا الوعي أكثر قدرةً على وضع منهجيَّة تربويَّةٍ وصياغة خطط تربويَّة شمولية للإنسان «المخلوق». ذلك أن الدينَ الإسلاميَّ، بِكلّ مصادره المعرفيَّةِ بما فيها العقلُ الإنسانيُّ، يدعو إلى تضمين النظام التَّربويّ أبعاد الوجود الإنسانيِّ جميعاً، واحتياجات هذا الوجود كلّها.

الأزمة الفلسفيَّة التربويَّة وتعقيدات التنظير

من أفضل ما سمعتُ حتى الآن حول البحث التَّربويّ، هو دعوة «دي. جي. أوكونور» في كتابه «مقدِّمة في فلسفة التربية»، إلى ضرورة تدريس الفكر الفلسفي للطلّاب الذين يدرسون التربيةَ في الجامعات. ويرى أن من دون ذلك التدريس، تضيع فرصةُ الطلاب في إمكانية فهم الظروف المحيطة بنشوء النظريَّة التربويَّة، ومعرفة طبيعة الأساس الذي شُيّدت عليه هياكلُها المختلفة، والكشف عن الطريق الذي اعتمدته في تعيين الأهداف التربوية.

تؤثّر المعرفة الفلسفيَّة في فهم أسباب اختيار المدارس التربوية أساليبَها ومناهجها في البحث التربويّ، وفي غيره من الأبحاث المتصلة بالعمل التَّربويّ. ثمة أسئلة فلسفية: ما هي طبيعة الإنسان (البشر)؟ ما هي علاقته بالعالم؟ ما هي القيم التي تتلاءم معه؟ ما هي أبعاده الوجودية؟ هل الطبيعة البشريَّة خيِّرة بذاتِهَا أم شرِّيرة أم أنها محايدة؟ وهل

هي طبيعة متّسمة بالوحدة والتكامل؟ إلخ. . ، تقتضي الإجابات عليها عودة إلى الفهم الفلسفيّ الذي يُسهِم إسهاماً عميقاً في البناء النظريِّ للنظام التَّربويّ.

يقدّم كلٌّ من المذاهب الفلسفيَّة، كالمثاليَّة والواقعيَّة والإنسانيَّة والطبيعيَّة والبراجماتيَّة والوضعيَّة المنطقيَّة، والوجوديَّة، إلخ. . تفسيراً خاصًّا للإنسان والكون، وللعلاقة القائمة بينهما وبين الجهة المدبّرة والخالقة لهما. وبطبيعة الحال، لن تكون الإجابة على الأسئلة المطروحة أعلاه، متماثلةً لدى هذه التوجّهات الفلسفية، حيث إنَّ كلًّا منها يصوغ أُطُرًا فكريَّة ونظريَّة في التربية خاصَّة به.

من هذا المنطلق، يجب أن يكون المشروع التَّربويّ الإسلاميُّ منسجماً مع المفهوم الإسلاميِّ العامّ الذي يُطرَح ردًّا على الأسئلة الاستفهاميَّة الكبرى. ولم تكن التربية الإسلاميَّة التي اتَّخذت عَبرَ الزّمن أنماطاً مختلفةً، واعتمدت أُطُراً متنوعة توزَّعت على الخطابات التربويَّة الفقهيَّة والصوفيَّة والعقلية/الفلسفيَّة وسواها، لم تكن في المنظور الشموليِّ وبالمفهوم المعاصر، قد صِيغت بالشكل المطلوب. والمشكلة الكبرى في ذلك كلّه، تكمن في التفكك المعرفيِّ والتجزئة في ممارسة العمل الاجتهاديِّ والتوغّل في اختصاصات معرفيَّة حالت دون تكوُّنَ فهم شاملٍ للإنسان، وعرقلت إمكانيَّةَ التَّنظير التربويّ، وبناء النظام السلوكيِّ الذي ينظر إلى «الإنسان» بأبعاده كلّها. ولعلّ الحاجةَ الكبرى للوصول إلى مرجعيَّة تربويَّة شاملة لا تُجزِّىءُ الوجودَ الإنسانيَّ، ولا تُفكِّك أبعادَه، ولا تُحاول معالجةَ حياته بالتركيز على ناحية منه دون غيرها من النواحي، هي الاعترافُ بالقرآن الكريم كمصدر أوّل وأساسٍ لتأسيس أبحاثٍ تربويَّة، وللبحث عن ردود على الأسئلة الكونيَّة الشاملة، الَّتي وحدها تكفل سلامة المشروع النظريِّ الإسلاميّ لصوغِ القيم التربويَّة، وصونِها من الآفات والمخاطر.

بات من المألوف أن يكتب البحّاثة المسلمون أبحاثاً يسمّونها «نظريَّات تربويَّة» عند المفكرين المسلمين، مكتفين بالرجوع فقط إلى بعض المقتطفات الفكريَّة والفلسفيَّة، ومن خلال نظرة انتقائية إلى آثارهم العلميَّة، والعمل على تنظيمها وتنسيقها وتأطيرها ضمنَ منهجيَّة تنظيريَّة في القضايا التربويَّة. وبرغم أن أصحاب هذه النظريات لم يبحثوا قطّ عن صياغة نظريَّة تربويَّة، وبرغم أن كتاباتهم لم تَعْدُ كونها مساحاتٍ علميَّةً واسعة ومتنوّعة، يطرحون فيها أحياناً أموراً تتصل بالتربية وبغيرها، فإنَّ إشكالياتٍ منهجيَّةً في البحث عن «النظريّة التربويَّة»، لا تسمح باعتبار أعمالهم «نظريات»، ولا يمكن لنا اعتبار هذه الأبحاث مقوّماتٍ نظريَّةً مؤهَّلة لبناء «النظريَّة التربويَّة». ومع أن الحديث عن المشروع التَّربويّ الجاحظي أو المنهج التَّربويّ عند ابن الجزاء أو ابن طفيل، مثلاً، حديثٌ شيّقٌ يدعو إلى اعتزاز الإنسان المسلم بأن هناك عمليات معرفيَّةً واسعةً في التربية، فإنَّ الواقعَ هو أنَّ هذا القدر من المحاولات المعرفية لا يكفي لاعتبار الموروث المعرفيّ التَّربويّ صالحاً ليكوّن نظاماً تَربويّاً إسلامياً؛ وذلك لأن أبعاد العمل التَّربويّ المعاصر، هي أوسع بكثير مما طرحه هؤلاء المفكّرون. لذا، فقد بات الرجوع الجادّ، أولاً وقبل كل شيء، إلى المرجعيَّة (القرآن)، أمراً ضرورياً لخوض الاختصاص التَّربويّ إسلامياً. وأما التحليلات والتنظيرات الفلسفيَّة الطارئة على الفكر الإسلاميّ وغير المَصُوغة من خلال التأسيس المفهوميّ لها قرآنيًا، فإنها لا تعدو كونها عملياتِ أسلَمةٍ: للفكر الموروث فلسفيّاً.

إرباك العلاقة الغيبيَّة الشهوديَّة في النظام التربويّ المعاصر

ما يتميّز به الاهتمام التربويُّ المعاصر بالتنظير والتحليل، هو التشديد على الاستفادة العلميَّة من المصادر التربويَّة الكبرى الزاخرة بالفكر والنظر، كالنصوص الدينيَّة المنتمية إلى الوحي، لأسباب لا يجهلها أحد.

يهدف عالِم التربية اليومَ إلى إخضاع الحركة التربويَّة كلها للاختبار الماديّ المحسوس، وإلى تحليل الوجود الإنسانيّ دون معرفة هذا الوجود ومناشئ تكوينه! إنه لَأمر مدهش حقاً أن يعتمد البحث التَّربويّ على مناهج البحث في العلوم التجريبيَّة أساساً، من دون التفكير في التكوين المركَّب والمعقّد للإنسان، ومن دون العمل الجادّ على وضع منهجيَّة بحثيَّة في التربية تتأقلم مع هذا الوجود الإلٰهيّ الطبيعيّ.

إن وعي العلاقة بين العنصر الغيبيّ والعنصر الماديّ هو مفتاح فهم وحلّ الكثير من الإشكاليَّات في قضايا نظام التربية. وفي المقابل، فإنَّ فقدان هذه العلاقة أو تغليب جانبها الماديّ المحسوس على جانبها المعقول، سينتهي إلى وضع أفكار ونظريات تربوية، فإلى وضع نظام في التربية، لا يُنتج ثماراً واقعية في تحقيق الأهداف التربويَّة الكبرى على صعيد الشخصيَّة الإنسانيَّة؛ كما أنَّ الارتباك والاضطراب النفسيَّ الشديد الذي يعاني منه العقل الغربيُّ ونظامه التربويّ، كما يعاني منه العقل المسلم الحائر، سيظَلُّ ماثلاً في الحياة البشريَّة في عصرنا هذا.

إن «التنمية» ومشاريعَها وأطاريحها المعاصرة في الغرب، والتي يلهث وراءَها الكثيرون في العالم المسمّى بالعالم الثالث، لا تتبنّى مفاهيمَ تربويَّة وأبعاداً متنوِّعةً للوجود الإنسانيّ؛ كما أنَّها لا تهدف إلّا إلى رفع المؤشِّرات الماديَّة للرقيّ والتطوّر، ولا تبغي إلّا زيادة الأرباح والمكاسب الماديَّة؛ فالحصيلة الإنسانيَّة من نظام تنمويّ كهذا، هي تحوّلُ الإنسان إلى آلة تتحرَّك وشيء يمشي وينطقٍ، من دون أن يكون لديه أي تبصّر في آفاق المستقبل، ومن دون الشعور بالتحقّق الذاتيّ الإيجابيّ الشموليّ.

الأسس التي يُبنى عليها التصور الإسلاميّ للتربية

تختلف الأسس والمفاهيم التربويَّة التي يختزنها «التصوّر التَّربويّ»

باختلاف المجتمعات والثقافات والأديانِ والانتماءات والمذاهب الفكريّة. أمّا في التصور الإسلاميّ للتربية، فإنه لا بدّ لبناء الفهم الصحيح وتحديد مساره، من الالتفات إلى الأمور التالية:

1 ـ لا يعني مفهوم «التربية» أنَّها مجرَّدُ «عمليَّة إراديَّة يتمُّ عن طريقها توجيهُ الأفراد الإنسانيين»، وإنما يعني أنها «فلسفة تربويَّة» تُبنى عليها النظريات والعمليَّة التربويَّة في أيّ مجتمع؛ وأنها «علوم تربويَّة» ترتبط بفلسفة تربويَّة محدَّدة؛ وأنها أيضاً «تطبيقات تربويَّة» تتمّ في المؤسَّسات التربويَّة في ضوء «العلوم التربويَّة».

2 ـ تختلف التربية، فلسفةً وعلوماً وتطبيقاً، تبعاً لاختلاف عقائد المجتمعات وفلسفاتها ومتطلّباتها. ولذا، فإن من الخطأ الفادح تصوّر أن أيَّة تربية تصلح لأيّ مجتمع!

3 ـ ليست التربية السائدة في المجتمعات الإسلاميَّة وليدة الاجتهاد الإسلاميّ وحصيلةَ العمل التنظيريّ الدينيّ. وما صيغَ منها، لم يُصَغ وفقاً للواقع الإسلاميّ، ومن أجلِ تحقيق الغايات والأهداف الموضوعة في الفلسفة الإسلاميَّة.

4 ـ لا يصحّ نعت النظام التَّربويِّ بـ«الإسلامي» إلاّ إذا كان مقتبساً من مصادر المعرفة الإسلاميَّة، وبخاصَّة من المصدر الرئيس، أيِ القرآن الكريم والمحاولات الاجتهاديَّة في كشف القناع عن معاني آياته الكريمة. من هنا، لا يجوز وصف الجهد البشريّ البعيد عن هذه المصادر، بالمشروع الإسلاميِّ، حتّى ولو كان هذا الجهد من عمل المسلمين. ولا يعني ذلك، أن الجهود الحكيمة المبذولة هنا وهناك، بما فيها تلك التي ترِد إلينا من بلاد غير إسلاميَّة هي جهود مرفوضة؛ وذلك لأنَّ الحكمة هي ضالّة المؤمن، ومن العقل أن يستزيد المرءُ علماً وفهماً بالمشورة

والتواصلِ الثقافيّ؛ غيرَ أن هناك فارقاً كبيراً بين الانفتاح على الثقافات التربويَّة الأخرى، وبين الخضوعِ له مع نسيان الذات الفلسفيَّة والذات الإسلاميَّة المتميزة في الرؤى الكونيَّة والإنسانيَّة الشاملة.

لذا، فإن ثمة مهمّاتٍ باتت ضرورات ملحّة يجب الاهتمام بها، وهي: تجديدُ مشروع صياغة الرسالة التربويَّة إسلامياً، وتحديثُ ترتيب الأهداف التربوية، واستعادةُ الاهتمام الجادّ بالوظائف والمهامّ التربويَّة الموزَّعة على مكوّنات الحركة التربويَّة عموماً، وفي المؤسّسات والمجالات التربويَّة برمّتها.

هكذا تصبح «الإدارة التربويَّة» بالتزامها الفهمَ العلميَّ، أساساً لتطبيق النظريات التربويَّة؛ لأنَّ صياغة المواقف والأهداف، من دون الحرص على التضامن بين عناصر «الإدارة التربويَّة» ومكوّناتها، تبقى حبراً على ورق، أو تبقى كلماتِ حقٍّ ولٰكن في الصدور والعقول فحسب.

ومن الطبيعيِّ أن تتنوّع حقول هذه الإدارة ومجالاتها وفقاً لتنوّع المجالات الاجتماعيَّة ومقتضيات المؤسسات التربويَّة، ابتداءً من الأسرة ومراحلها المختلفة وتوزع الأدوار التربويَّة الأسريَّة، ثمَّ المؤسّسات التربويَّة المتدرّجة من المرحلة الأولى إلى أعلى مراحل التربية الجامعيَّة. وبرغم اشتراك هذه المؤسسات جميعاً في أصولٍ واعتباراتٍ نظريَّة وفلسفيَّة، أو بالرسالة التربويَّة العامَّة وغاياتها الأساسيَّة، فإننا سنجدُ تنوّعاً وتعدّداً أكثر تفصيلاً في الأهداف والآليات والمناهج والوسائل التربويَّة، تبعاً لطبيعة هذه المؤسَّسات.

ومن المؤسف أن نعترف بأنه لم يظهر بعدُ إلى حيّز الوجود تكوينٌ إداريٌّ للتربية ينسجم مع الأفكار والأسس الإسلاميَّة، وبأنَّ المسلمين

على امتداد أجيالهم، قد تحوّلوا إلى ميدان لاختبار النظريات التربوية المستوردة التي يجري تطبيقها اليومَ على أبنائهم وفي بلادهم بالذات. ثم أن ما يدقّ اليومَ ناقوس الخطر الفعليّ، هو قلَّة العمل البحثيّ المؤسساتيّ في اختصاص التربية الإسلاميَّة، لا بالمعنى التقليديّ والجزئيّ من الموروث الاجتهاديّ الإسلاميّ في التربية، ولا بالمعنى الدنيويّ الوافد إلينا، وإنما بمعنى قلّة العمل البحثيّ المستند إلى أجوبة أساسيَّة على الأسئلة المتعلّقة بالوجود والإنسان، وعلاقته بالله وبالإنسان الآخر وبالكون وبالآخرة، ومن ضمن إدراك فلسفي قرآني.

تغيير المناهج التربويَّة بين تجاذب عناصر التَّأصيل ومخاطر الخارج

دارَ الجدَلُ حول الدّعوة إلى إعادة النظر في الخطط المعنيَّة بالمناهج والمقرَّرات الدراسيَّة للوصول إلى مستوى لا يتهدَّد معها أحد، ولإخلاء مضامينها من كافَّة عناصر الدعوة إلى العنف والإرهاب، حسبَ التعبير المألوف هذه الأيّام.

وبغَضِّ النَّظر عمّا يترتّب على الانصياع لمثل هذه الدعوة الملحّة من خارج الحدود الإسلاميَّة، فإنَّنا بحاجة ماسَّة إلى النظر الجادّ لترشيد المنهجيَّة التربويَّة، والوصول إلى مستوى يصحُّ معه وصفُ التربية الإسلاميَّة بصفات الشُّموليَّة، كالإنسانيَّة والعقلانيَّة والعالميَّة وغير ذلك، ومن دون الإصغاء إلى الضجيج القائم من حولنا. وذلك لأنَّ هذا الضجيج السياسيّ المَذعورَ من تعرُّض المصالح الغربية للخطر، فرضَ علينا جميعاً أن نتفهَّمه، وأن نعمل ما بوسعنا عَملَه، للحيلولة دون تنشيط الدوائر الإسلامية وغيرها ممّا يزعزع الأمنَ ويعرِّض الاستقرارَ للخطر في أيّ منطقة من العالم. إلّا أنَّ «الإصلاح التربويَّ» يبقى ضرورةً إسلامية وعالميّة، وهو في منتهى الدقَّة والحساسيَّة العلميَّة. ولا يجوز لنا التهاونُ

في هذا الأمر، لأنَّ مقومات العمل الإصلاحيّ التربويّ ـ كما قد أكّدنا ذلك سابقاً ـ هي كثيرة ومتشعّبة ومعقّدة، ويستحيلُ النجاحُ في إنجازه، لمجرّد أن نقتنع فحسب، بضرورة البدء به.

الاستغلالُ السِّياسيُ والأطماعُ الدّوليّة في الإصلاح التربويّ

إنه لَمِنْ أخطر الإفرازات السلبية الحديثة القائمة حولَ هذا المشروع المطلوب تحقيقه أميركيّاً وعالميّاً، أن يتحوّل العمل الإصلاحيّ في الحقل التربويّ إلى «مشروع سياسيّ» و«مطمح أمنيّ» غايته قطع الطريق على الأنشطة التربوية التي يَخالون أنّها تهديد لهم. ويريدون أن ينزِعوا منه كلّ عناصر الممانعة والإباء، وأن يُزيلوا من «العقل المسلم» أوّلاً، ثمّ من «المجتمع العالميّ الثالث»، كافَّة أسباب التحصّن والقوة.

وإذ نُقِرُّ، بكلّ الأَسى والمَرارة، بأنَّ الواقعَ الإسلاميَّ منهارٌ تربويّاً، فإننا نواجه، جرّاء ذلك الانهيار، تداعياتٍ خطيرةً على الفكر الإسلاميّ الذي ينبغي له أن يكون حضارياً؛ ولن يُنقِذنا من مواصلة انهيارنا إلّا تفجير نهضة حقيقية معرفيَّة وعلميَّة تنمويّة شاملة؛ لقد تمّت صياغة «العقل الإسلاميّ» في هذا العصر، على نحوٍ ضيّق جداً، متباين لا بل متضارب في خطوطه العريضة، كما في خطوطه التفصيليّة الدقيقة؛ وقد بات من واجبنا أن نقوم بالتغيير الإصلاحيِّ الشامل، على مستوى الأمَّة، وفي عمق النظريّات، وعلى صعيد الأساليب والمناهج والمقرَّرات والبرامج التطبيقيَّة، لكي نتمكّن من إخراج الأمة وأجيالها ومجتمعاتها من الهوان الذي ترسف فيه، ومن التخبّط الذي تعانيه، والذي يُنسيها مكامنَ قوّتها ومصادر عزّتها الهائلة، ويدفعها إلى الركض وراء الآخرين، مهرولةً ذليلة عمياء.

ولن تكون «الرغبة الأجنبيَّة» في ذلك التغيير ـ حتّى ولو كان الأجنبيّ بريئاً وصادقاً وناصحاً لنا، لا عدوّاً يتربّص بالمسلمين شرّاً ـ لن

تكون مُنطلَقاً للبدء بالعمل الإصلاحيّ العربيّ. وأغرب ما في الأمر، أن تكون الأمّة نائمة، وأن تكون نخبها، من علماء ومثقفين، غيرَ مبالية بالهوان الحضاريِّ، القائم على الإقلاع عن الاجتهاد، طوالَ القرون الماضية، وعلى التراجع الخطير على المستويات كافّة، وأن تكون مسيرةُ العلم والتربية والحركة الاجتماعية مشلولة كسيحة، ولكن ما أنْ تأتيَها الضغوط الخارجية على الوسط الإسلاميّ، سياسيّاً وثقافيّاً، حتى تملأ الدنيا صخباً وضجيجاً، بنعرات الإصلاح.

كنّا بحاجة إلى التحوّل نحو الصّلاح التربويّ، وما زلنا في أمسّ الحاجة إليه؛ وأكثر إلحاحاً للتغيير، غير أنَّ المعالجة يجب أن تخضع لاعتبارات ذاتيّة، وأن تنسجم مع الأهداف الأصلية، وأن تتحقق عبر قنوات إسلامية تشدّد على إعادة صياغة الفلسفة الإسلامية للتربية، وعلى تجديد قواعد الاجتهاد، تمهيداً لتجديد فهم العلماء لعناصر قوة الفكر الديني، وللخروج من أزمة العلاقة بين المسلمين ومذاهبهم قبل أيّ شيء آخر، لأنّ التوجهات المتطرفة الإسلامية أضرّت بالواقع الإسلاميّ أكثر بكثير مما ألحقه به غيرُ المسلمين.

تُثبِت النظرة المتفحّصة إلى التاريخ العربيِّ والإسلاميِّ القريب، أنَّ الحركات الأصولية التكفيرية التضليلية ـ التي توصَف خطأً بـ«الإسلامية» ـ، تغلغلَتْ في الأبنية السياسية، وانتعشت على أيدي الحكومات واختبأت تحت عباءة الأنظمة ذاتها. هذه النظرة ذاتها، تُثبِت أيضاً أنَّ النعراتِ الطائفية والفِتَنَ المذهبية الإسلامية في دُوَلِنا العربية، دعمتها الدوائر السياسية واستقوت بها حكومات عربيَّة وغيرُ عربيَّة أحياناً.. ويبدو لنا اليومَ بوضوح أن تلك السياسة إيّاها، التي تدعو إلى التغيير، وقعت في البئر ذاتها التي كانت قد حفرتها لنا بأيديها، وتريد لنا أن نقعَ فيها.

علينا اليومَ جميعاً، أن نختارَ أحد طريقَين لا ثالث لهما، وأن نتبنّى بكلّ شجاعة وصراحة أحدَ الخيارين التاليين:

- إمّا أنْ نعودَ إلى الاعتراف بهويَّتنا الإسلاميَّة وخلفيَّتها الفلسفيَّة الحضاريَّة، التي ملأتها أركانُ النصوص القرآنيَّة بالرُّؤى الشموليَّة الإنسانيَّة السمِحة، وبالرّحمة التي جاء الدين من أجل تحقيقها، والتي جاءت «القوانين الحدّية» كلّها من أجل ضمانها. ونحن ندرك حقّ الإدراك، أنَّ القيم الإنسانيَّة التي بلورتها التجربة الإسلاميَّة الأولى، على يد النبيّ المصطفى محمد (ص)، اقتباساً من الكتاب الكريم وتطبيقاً له، وصلت إلى ذروة الرحمة والتسامح والحرية. . ونحن نرى أن تلك القيم هي مصادر أساسيَّة وجوهريَّة لتكوين الرؤية الحضاريَّة للعودة إلى المجد الإسلاميّ، عبرَ تجديد الوعيِ وتحديث الاجتهاد الذي يُقدِّم الإسلامَ في القرن الحادي والعشرين، مُخاطِباً الإنسانَ، متفهِّماً همومَه وآمالَه وآلامَه، من دونِ تمييز بين الإنسانِ وأخيه الإنسان، وبين مذهب وآخر، أو بين دِينٍ ودِين؛ وذلك عَبْرَ مناهجَ جديدة تبرّرها التوجُّهات الإسلامية العامّة، والإيمان بالإسلام، كل الإسلام، والفهم العميق لعناصر الثابت والمتحوّل فيه، والعمل على تقديم هذا الدّين الشامل لكلّ الأديان وغير المنفصل عنها، بحيث يَصدقُ القول بعالميّته، ويصون حقوق الإنسان الذي لا يخرج على حقوق الآخرين، ولا يخرق حدود حرّياتهم ومعتقداتهم.

- وإما أنْ نبادرَ، بصراحة وبلا مجاملة، إلى رفض هذه العقيدة وكتابها الوحيانيِّ الإلٰهيّ، وإلى إقامة الدليل والبرهان على أنَّ ما يمتلكه الغرب، هو أكثر كفاءة لصناعة السعادة والراحة الشاملة وتحقيق الأمل الإنسانيّ بالخير وحُسنِ العاقبة.

مَن منّا لا يدري عمق مشكلة «المقرّر الدراسيّ» دينياً كان أو غير دينيٍّ؟ بَيدَ أنَّ الفاجعةَ هي إرهاصات الانصياع العربيِّ للمطالب الخارجية، في تقديم فلسفة جديدة للتربية ومقررات دينية تخلو من بعض القرآن والسنّة، بذريعة اشتمالها على آيات الجهاد والقتال مثلاً!

هنا نطرح سؤالاً على هؤلاء المطالِبين والمطالَبين بالإصلاح التربوي، آملين منهم أن يُجيبوا عليه، وهو التالي: إنّنا من أنصار التغيير والتطوير ولٰكنْ من منطلَقاتنا الذاتية؛ فهل يقبل الداعون في الغرب، مدعومين بأنصارهم في الداخل العربيّ والإسلاميّ، إلى تحويل وتغيير النظام التّربويّ العربيّ والإسلاميّ، هل يقبلون بحذف وإلغاء كل ما يعلّم العنف والكراهية في برامجهم التعليمية وأنظمتهم التربوية؟ وهل يتجاوب معنا أولئك الدّاعون، إنْ نحن طالبْناهم بتغيير إعلامِهم الذي أفسدَ مجتمعاتِنا، وأخلَّ بقيمِنا، وأثّر سلباً في عمق شخصية شبابنا؟ وهل يرضَوْن بالحدّ من أنشطتهم الفنيَّة المدمّرة للعالم والمُقوِّضة لإنسانيَّة الإنسان المعاصر، وبالكفّ عن فرض ثقافاتهم، ونشر انهياراتهم الخُلقيَّة التربويَّة عبر عولَمة ثقافتهم الفاسدة، أيْ أمرَكَة العالم ثقافيّاً وتربويّاً وقيَمِياً؟ وما دام ردُّهم هو بطبيعة الحال، بالنفي والسلب، فلماذا إذاً يرتفع من كلّ حدبٍ وصوب، زعيق الأصوات الداعية إلى تغييرنا، ولا ترتفع الأصواتُ المنادية بضرورة تعديل إفسادهم في أرض الله وتقويضهم لِفُرَصِ التنمية البشريَّة والاجتماعيَّة؟

إننا نرى أن العقول الإسلاميَّة الأمينةَ على الأمَّة، والقمينةَ بالاستخلاف الإلٰهيِّ على الأرض، والمُشفقةَ على الإنسانيَّة برمّتها، وعلى القيم الموحَّدة فطرةً في الرحمة والتسامح والحرية، والمالكة ما يكفي من العلم والالتزام ومؤهلات الإصلاح والتطوير التربويّ الخطير، هي وحدها القادرة على الخروج بالإنسان (المسلم وغير المسلم، الشرقيّ والغربيّ) من مآزقه وآلامه وانهياره في كلّ ناحية، وعلى حمله إلى الخير والسعادة الأبدية، وفقاً لفلسفةٍ تربوية لا مكان فيها البتّة للتمييز والعنصرية والمذهبية.

تلك دعوةٌ رفعها عالياً صوت الإصلاحِ الذي نادى به مُجدّدو الأمّة ونهضَوِيّوها منذ زمن بعيد، عندما بدأت تلوح في الأفق الإنسانيِّ بوادرُ

التراجع والانهيار. ومن هذا المنبر الفكريّ، نجدّد هذه الدعوة ونحاول إعادةَ طَرحها، والحثَّ على نشرها، ورفضَ كلّ أشكال العنف والإرهاب ضدّ الأبرياء المدنيين، والتوكيدَ على ضرورة تعزيز الأمّة الإسلاميَّة ، والإنسانيَّة جمعاء، بكلّ وسائل الممانعة والتحصين الذاتيّ للدفاع عن النفس، في وجه الاعتداء الواقع عليها ثقافياً ومعرفيّاً ونفسيّاً وعسكريّاً. ولا يجوز لأحد أن يحاولَ نزعَ عناصر القوّة الدفاعيَّة من أحد، ولن يقبلَنَّ أحدٌ منّا بالانصياع للمطالب والمنطلقات الأجنبيَّة في التغيير، ولا بدّ من استنفار الطاقة الإسلاميَّة برمّتها، للحيلولة دون تعرّض الآخرين للأضرار الناشئة عن ممارسةِ العنف. وهي ممارسة قد يقوم بها مسلمون، حتّى ولو كان المنطلَق الإسلاميُّ لبعض العنف القائم، لا يعبّر عن الرأي والثقافة الغالبة والسائدة لدى المسلمين، وهو منطلَقٌ لا يشكّل سوى نسبةٍ ضئيلة من الفكر الإسلاميِّ الإنسانيّ السلميّ.

المسلمون، كما المجتمعات الإسلامية، هم ضحايا الإرهاب الدوليِّ المنظّم، وذلك منذ قرون بعيدة؛ ولا يقع على عاتق النظام التربويّ الإسلاميّ سوى الجزء اليسير من مسؤوليات انتشار موجات العنف والإرهاب في العالم. إذ غالباً ما تكون الدوائرُ السياسيَّة والأمنيَّة الغربيَّة هي المحرّكة الأولى لشبكات الإرهاب وهي منشئتها أصلاً. لذا، فإنَّ حالة الرعب الراهنة التي تعيشها الأوساط الإسلاميَّة، حكوماتٍ وأنظمةً ونخباً، تحت وطأة التهديد الغربيِّ، وتأثير ذلك على حالة الخطاب الثقافيّ الإسلاميّ المهتزّ، هي حالة مرفوضة ومُدانة، وأَوْلى بها أن تكونَ حافزاً على تغيير الأوضاع المأساوية السائدة في كلِّ نواحي الواقع العربيّ والإسلاميّ.

لكي لا تضيعَ عن أعيُننا الحقيقةُ الكبرى، وهي تخلّف المسلمين الحضاريّ، بالمقارنة مع المتوقع قرآنياً من الحضارة، لا بالمقارنة مع حضارة غيرنا، ولكي لا يذهبَ الجهدُ الإسلاميُّ العلميّ كلّه

انفعالاً بصرخة من هنا ودعوةٍ من هناك، علينا قبل كل شيء، أن نفكّر ملياً في أسباب التراجع الحضاريّ وعِلل تلاشي الوجود الإسلاميّ الثقافيّ؛ وإنَّ الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم.

الأُطروحة المبدئية لمشروع الإصلاح
في النّظام التربوي في إيران

الأُسُس الترشيدية الشاملة ومشروع الإصلاح في التربية والتعليم

إنَّ أهمَّ الأُسُسِ الترشيدية والمعالِم الأساسية للتغيير وإنجاز الإصلاحات التربوية المتأتِّيَة من علم التشخيص وعلم الأمراض والتوصيات الاستراتيجية المقترحة، يمكن تبويبها جميعاً في عشرين باباً أو أصلاً، ينطوي كلٌّ منها على ترسيمة واحدة تقسَم إلى ثلاثة أقسام، هي التالية:

1 ـ مدخل التربية والتعليم

2 ـ أرضيَّة التربية والتعليم

3 ـ عمليَّة التربية والتعليم

أما الأبوابُ أو الأصول العشرون، فسنعرضها بالترتيب، بحسب سلّم أولويات، تبعاً لأهميَّة كلٌّ منها في العملية التربوية، وهي تصلُح لأن تكون وثيقةً للإصلاح في التربية والتعليم، وبنيةً لترشيد السياسات وتحديد الاستراتيجيات والبرمجة، واتِّخاذ حلولٍ إجرائية في مختلف قطاعات التربية والتعليم. وبوسعنا أنْ نفصِّلَ هذه الأصول الترشيدية إلى أدوارٍ وفروع في المجالات التربوِيَّة والتعليمية المختلفة، وذلك من خلال دراسة التشخيصات والتوصيات الاستراتيجية والتَّبِعات الأساسية المطروحة في مخطط وثيقة الإصلاح هذه.

الأصلُ الأول: المرونة

هذا الأصل الترشيدى هو أهمّ الأُصول ويتصدَّرها جميعاً، وفي جميع المجالات والأرضيات التربوية والتعليمية، وهو يشتمل على مرونة البرامج الدراسية والتعليمية ومفاهيمها، ومرونة الإدارة والتناسب بين الإمكانيات والوسائل والمتقتَضَيات البيئية، والمرونة في الكسب وتخصيص المصادر المالية، ومرونة البرمجة والتخطيط، ونزع فتيل التوتر، والاهتمام بالتنوُّع وإحداث التغيير في أوانِه، من أجل الوصول إلى الأهداف، والقضاء على القطبية والأحاديَّة، والحدِّ من البيروقراطية، ومن أجلِ التحرُّر وقبول التنوُّعِ في البرامج والأنشطة التربوية والتعليمية. وتجدُ المرونةُ مسرحاً لتطبيقها في المجالات التالية:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم: مرونة برامج تأهيل المعلم، الاتجاهات المختلفة في تعليم المعلمين وتقييمهم.

2 ـ الطالب: البرنامج الدراسي والتعليم، واختيار الفرع الدراسي والدروس التي يرغب فيها.

3 ـ البرنامج الدراسي: إدخال التجديد والاتجاهات الحديثة، وتقبُّل المناهج التجديدية والفعالة.

4 ـ الإدارة والبنية والتشكيلات: الاستفادة من البنى المرنة.

5 ـ المدرسة والمناخ التعليمي.

6 ـ الأجهزة وتكنولوجيا التعليم: توظيف الطاقات التعليمية للمجتمع، المناخ، الوسائل والأدوات والإمكانات المتوافرة في البيئة.

7 ـ المصادر المالية: الطرق المختلفة في تحصيل المصادر

المالية وتخصيصها، رفع حصة القطاع الخاص من المصادر المالية، أقسام الضرائب والرسوم.

ب) أرضية التربية والتعليم:

8 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: الاهتمام بالفروق الاجتماعية والإقليمية والثقافية والتحوُّل في البرامج، القضاء على الأحاديَّة والقطبية، والإقرار بالمشاركة.

9 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية.

10 ـ الأرضية الاقتصادية.

11 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم .

ج) عملية التربية والتعليم:

13 ـ عملية التعليم والتعلُّم.

14 ـ الترشيد والمشورة.

15 ـ تقييم المعلومات.

16 ـ تكنولوجيَّة المعلومات والاتصالات.

الأصل الثاني: الفرص والمحفزات

هذا الأصلُ الترشيدي هو الآخر أحدُ الأصول المهمَّة، بحيث إنَّ الاهتمامَ به يَصلُحُ لأن يكون له تأثيرٌ ملحوظٌ في التطوير وفي الإصلاح الأساسي لقضاء التربية والتعليم. وهو يتضمن توفير الحوافز الدافعة إلى نشاطٍ أفضل وتعليمٍ أعمقَ مغزىً، من أجْل الإبداع، وتحقيقِ التعاون في محوريَّةِ العملية، ونقدِ الأفكار، والتنمية الثقافية، وكسب المؤهلات المهنية، من خلال النشاطات والبرامج التربوية والتعليمية. ويتوافرُ خلْقُ الفرصِ والمحفِّزات، في المجالات التالية:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم: في اختيار المعلم واستقطابه والحفاظ عليه والعناية بترفيهه ورقيِّه.

2 ـ الطالب: المشاركة الفعّالة في التعلم، الاختصاصات التحفيزية والموارد موضع الاهتمام، طرق التعليم، ظهورالإبداع، القيادة الذاتية.

3 ـ البرنامج الدارسي: العناية بفرص التعليم بدل محورية الكتاب ونقل المعلومات، التأكيد على مدارية العملية («فرايند مداري»)، التحفيز على التساؤل، والأغراض التعليمية الكاشفة عن الإبداع.

4 ـ الإدارة والبينة والتنظيمات.

5 ـ المدرسة والمناخ التعليمي.

6 ـ الأجهزة وتكنولوجية التعليم.

ب) أرضية التربية والتعليم:

7 ـ الأرضيَّة الاجتماعية والثقافية: المشاركة الاجتماعية، تَوْسِعَةُ آفاق الأفكار والآراء الأساسية في مناخ تنافسي، ممارسة وظائف المواطنة، إبداء الآراء وتبادل الأفكار.

8 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقِيَمِيَّة: ثقافة المساءلة والنقد، المتعة الروحية، المشاركة والمواظبة على التوازن الديني.

9 ـ الأرضية الاقتصادية.

10ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم: تّوْسِعة مقولة التعليم للجميع، الحدُّ من الفقر وتوفير المؤهلات المهنية.

ج) عملية التربية والتعليم:

11 ـ التعليم والتعلُّم.

12 ـ الترشيد والمشورة.

13 ـ تقييم المعلومات.

14 ـ تكنولوجيَّة المعلومات والاتصالات: استثمار شتى المصادر الكتابية وغير الكتابية، تعلُّم تكنولوجيَّةِ البيئة التعليمية.

الأصل الثالث: التوجيه

لهذا الأصل أهمية لا بدّ من التأكيد عليها في جميع مجالات التربية والتعليم؛ فهو يشمل موارد مثل توحيد الرؤى، والتوفيق والتنسق بينها في إطار التعليم والمناهج الدراسية، توفير الانسجام والتناغم في المجالات المختلفة، وتوحيد عوامل التربية والتعليم الرسمية وغير الرسمية. ويجِدُ هذا التوحيد والتوفيق وإضفاءُ الانسجام، تطبيقَه في المجالات التالية:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ الطالب: معرفة التعارضات والتناقضات بين الأقسام المختلفة والعمل على رفعها وتلافيها، العمل وفق رؤى مناسبة في توجيه التعليم.

2 ـ البرنامج الدراسي: التوفيق المناسب بين الرؤى ورعايتها بعد هذا التوفيق، الاهتمام بالاتجاهات الحديثة فى البرنامج الدراسي في مستوى أعلى من مراتب النموّ الاجتماعي، النمو المعرفي والنمو الإنساني.

3 ـ الإدارة والبيئة والأنظمة: التناغم والانسجام بين الأقسام من خلال البرامج الاستراتيجية، علاقات مديرية التعليم مع المديريات الأخرى في البلاد.

4 ـ أجهزة التعليم وتكنولوجيته: التنظيم والتخطيط، تقدير الحاجات، ترشيد وتوظيف المصادر والأجهزة التعليمية والتكنولوجية.

ب) أرضية التربية والتعليم:

5 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقِيَمِيَّة.

6 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية.

7 ـ الأرضية الاقتصادية: توحيد نظرية التنمية الاقصادية.

8 ـ الأرضية السياسية.

9 ـ الأرضية العالمية: الاستيعاب والارتباط المتبادل، تَوافُقُ المضمون التعليمي مع الحاجات الوطنية والعالمية وقدرته على سدِّها، المهارات الحياتية الأساسية والقيم المشتركة.

ج) عملية التربية والتعليم:

10 ـ التعليم والتعلم.

11 ـ البرمجة والتخطيط.

12 ـ الإرشاد والمشورة.

13 ـ تكنولوجية الاتصالات والمعلومات.

14 ـ الاتِّصال بالأسر والمؤسسات.

الأصل الرابع: النمو الإنساني:

وهو من الأصول الأساسية المُدْرَجَة في وثيقة الإصلاح، ويجب الأخْذُ به في أكثر مجالات التربية والتعليم، بوصفه معَلِّماً ومرشداً وهادياً، وهو يتضمَّن مواردَ مثل نمو الإبداع، الثقة بالنفس، القيادة

الذاتية، رُقِيِّ الموقع الاجتماعي، تطوُّر التعليم وتطوُّر المعرفة والتربية **المدنية** وتربية الخُلُق الإنساني، ولا سيَّما في المجالات التالية:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم: إنشاء رؤية جديدة بالنسبة إلى مهنة التعليم، استثمار وجهات النظر والقابلية العلمية التخصصية.

2 ـ الطالب: طرد القيم المفروضة ورفض التلقينية والقيم المستوردة السخيفة، وإلغاء فرض الاختيار، إبداء الرأي، تشجيع الإبداع، الالتفات إلى الحاجات والخصوصيات، تحصيل المؤهلات والمهارات الأساسية، المشاركة الاجتماعية المؤثرة في مهارات الحياة.

3 ـ المنهج الدراسي.

4 ـ الإدارة والبنية والتنظيمات.

5 ـ الأجهزة والتكنولوجية التعليمية.

ب) أرضية التربية والتعليم:

6 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: الاهتمام بالقيم الإنسانية والمعنوية المشتركة السائدة، الإسهام في النشاط الاجتماعي، ثقافة العمل وتطوير المهارات العملية .

7 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقِيَمِيَّة: المعنوية الفعّالة والقيم الأخلاقية المشتركة المنبثقة من الدين الإسلامي، التأكيد على اتجاه التربية المدنيَّة في عملية تعلُّم القِيَم الإنسانية، تعريف الدّين وَالتديُّن بحسب الأُسُسِ الجمالية، النزعة المعنوية، التفكير الإيجابي، الثقة بالمستقبل واعتمادُ السلوك الحسَن والعطوف مع بني الجِلْدة.

8 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم .

ج) عملية التربية والتعليم:

9 ـ التعليم والتعلُّم.

10 ـ الإرشاد والمشورة.

11 ـ تقييم المعلومات.

12 ـ تكنولوجية المعلومات والاتصالات.

الأصل الخامس: الانفتاح على الاختبار والتجديد

وهو من الأُصول الأساسية والحاجات الملحَّة في حركة الإصلاح في التربية والتعليم. يُشيرُ معظم الدراسات إلى صلاحيَّته لأن يكونَ في أكثر مجالات التربية والتعليم سبباً للتحوُّلِ وإعدادِ المعلم الراشد. وهو يتضمَّنُ مواردَ مثل نزعة الإبداع والتجديد، الميل للابتكار، إنشاء مواقع تعليمية حديثة وعرض أُطروحات إبداعية. في المجالات التالية، نعثُر على قابلية الاختبار والانفتاح على التجديد:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم: تطور الرؤية ورفع المستوى التخصصي والمهني، توظيف التوجُّهات الحديثة والأساليب الإبداعية .

2 ـ الطّالب: توافر الفرص المناسبة لظهور الإبداع في المجالات التي يرغب فيها، الفرص المناسبة للتعلُّم وانتقال المعلومات إلى الأوضاع خارج غرفة الدرس.

3 ـ البرنامج الدراسي: إقرارُ فرصِ التعلُّم اللائق ومواءمة البرامج مع التغيُّرات والتطوُّرات بالمقياس العالمي، معالجة المسائل والتحقيق، التفكير المنطقي، تصميم المشاريع موضع الاهتمام وتخطيطها.

4 ـ المدرسة والمناخ التعليمي.

5 ـ الأجهزة والتكنولوجية التعليمية.

ب) أرضية التربية والتعليم:

6 ـ الأرضيَّة الاجتماعية والثقافية: إعداد الأرضية المناسبة لاستقبال التغيير والتجارب الجديدة، التعليم الجماعي، العمل في المشاريع المشتركة واختبار الأفكار الجديدة.

7 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية.

8 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم: توْسِعة تكنولوجيَّة الاتصالات والمعلومات، منْعُ النموِّ السكاني غير المبرمج، حفظ البيئة الطبيعية وحمايتها، التعليم الدائم.

ج) عملية التربية والتعليم:

9 ـ التعليم والتعلُّم: تصورات النظرة القائمة على النموِّ الاجتماعي ونموِّ المعرفة، تعزيز مهارة التفكير، إنشاء مواقع للتعليم الجديد، تطوير الذكاء المتعدِّد الجوانب، الجمالية والفن.

10 ـ البرمجة والتخطيط.

11 ـ تكنولوجيَّة الاتصالات والمعلومات.

12 ـ الصِّلة بالعوائل والمؤسسات.

الأصل السادس: تحسينُ النُّظُمِ والأساليب

هذا الأصلُ هو من الأصول الأساسية، تحتاجه عملية التربية والتعليم حاجةً ماسَّةً. لذا، يجب أن يُلْحَظَ هذا الأصلُ في مجالات التربية والتعليم بوصفه معلِّماً ومرشداً للتحوُّلِ والإصلاح. وهو يشمل

موارد مثل: تحسين الإمكانيات والرؤى والأساليب والنُّظُم والاستثمار الأنجع للقابليات العلمية والتخصصية . يطرح هذا الأصل، عل نحوٍ ما، طُرُقَ تحسين النظم والأساليب، في المجالات التالية:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم: طريقة اختيارِه واستقطابه، استثمار قابلياته العلمية وترفيهه.

2 ـ الطالب: التعليم الفردي والامتحان الفردي، النظام التعليمي الشامل، المشورة والصحة النفسية.

3 ـ الإدارة والبنية والنُّظُم: علاقة الإدارة العامة للتربية والتعلم بالإدارات الأخرى، إنشاء نُظُم للتَّوْعِيَة، نظام فعّال لاستثمار التجارب، حفظ الكفاءات النوعية، النظام الشامل للمصادر الإنسانية، التخطيط للرقابة والتقييم، استثمار البنى المرنة والمتفاعلة.

4 ـ المدرسة والمناخ التعليمي.

5 ـ الأجهزة وتكنولوجيَّةُ التعلُّم.

6 ـ المصادر المالية: الطرق السليمة لتوفير المصادر المالية.

ب) أرضية التربية والتعليم:

7 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية.

8 ـ الأرضية الاقتصادية .

9 ـ الأرضية السياسية: العلاقات الخارجية والتعاون الدولي.

ج) عملية التربية والتعليم:

10 ـ عملية التخطيط والبرمجة: أساليب اتِّخاذ القرار، التخطيط وتقسيم الميزانية بحسب ما يُستفادُ من النتائج البحثية، آراء

أصحاب الاختصاص، تَوْسِعَةُ نظام تبادل المعلومات، النظام الإحصائي الشامل المعصرن والمتكامل.

11 ـ تكنولوجيَّة المعلومات والاتصالات: إدارة تكنولوجيَّةِ المعلومات والاتصالات ونشرُها، توْسِعة تبادل المعلومات، عرْضُ الأطروحات التجديدية في المدرسة والمناخ التعليمي.

الأصل السابع: التأثير والفاعلية

وهو امتدادٌ لأصل تحسينِ النظم والأساليب، وله أهميَّةٌ تستدعي الأخذَ به، بالنَّظَرِ إلى أثره الفعّالّ في دفع عجلة الإصلاحات في التربية والتعليم إلى الأمام. وهو يتضمَّن مواضعَ مثلَ إعداد الأرضيَّة لرفع مستوى تأثير الإدارة والأساليب، تقوِيَة فاعلية الخطط وتأثيرها، تخصيص المصادر وتوزيعها، التركيز على الوظيفة التعليمية، الابتعاد عن الأساليب الدعائية والتلقينيَّة والترويجيَّة، إعادة التأهيل ورفع مستوى المهارات. وذلك في المجالات التالية:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم: التخطيط الاستراتيجي في إطار القابليات الإنسانية، حماية المعلمين ورفع مستوياتهم، استثمار تفرُّغ المعلمين، ترسيخ نظامِ التقييم الدائم بالمعايير الدقيقة مع الاهتمام بنوعية المعلِّمين ودرجة تأثيرهم.

2 ـ الإدارة والبنية والتنظيم: الموقع التخصصي والمهني، نظام التخطيط والبرمجة، استراتيجية اتِّخاذ القرارات، الترفيع الوظيفي، الرقابة على حصيلة العمل وتقييمه، الحدُّ من التشكيلات المتمركزة وغير الفعّالة.

3 ـ المدرسة ومناخ التعليم.

4 ـ الأجهزة وتكنولوجيَّةُ التعليم.

ب) أرضية التربية والتعليم:

5 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية.

6 ـ الأرضية الاقتصادية: التصميم واستقرار نظام التخطيط الاستراتيجي، تصميم واستقرار نظام معلومات الإدارة، تخصيص المصادر وتوزيعها، ازدياد حصة التربية والتعليم من المصادر الحكومية والمصادر الخارجية.

7 ـ الأرضية السياسية.

8 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم .

ج) عملية التربية والتعليم:

9 ـ عملية المشورة والترشيد.

10 ـ تقييم المعلومات.

11 ـ الاتصال بالعوائل والمؤسسات والمنظمات.

الأصل الثامن: توسِعَة الرؤية العلمية والبحثية

وهذا الأصل هو من الأصول الأساسية المُدْرَجَة في وثيقة الإصلاح التي يجب أن يؤخذ بها في أكثر مجالات التربية والتعليم، بوصفها معلِّما ومرشِداً وهادياً للتغيير. وهو يحتوي على مواردَ مثل: تطوُّر الرؤية العلمية والبحثية في العناصر الأساسية للتربية والتعليم، التوعية وشحذُ الوعي وإيجاد الرؤية العلميَّة، محورية البحث، العمل العلمي والعقلاني، وذلك في المجالات التالية:

أ) **مدخل التربية والتعليم:**

1 ـ المعلم: تطوير المستوى التخصصي والمهني للمعلمين.

2 ـ الطالب: استمرار التعلُّم والنموّ المعرفي.

3 ـ البرنامج الدراسي.

4 ـ الإدارة والبنية والتنظيم: الاهتمام بالبحث وجعل البحث أساساً لاتّخاذ القرار والتخطيط، تطوير الرؤية العملية للمدراء.

ب) **أرضية التربية والتعليم:**

5 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: نشر القناعات العلمية والقضاء على التعصُّب، توْسِعَةُ الرؤية العلمية والعقلانية في المجالات الاجتماعية والدينية والثقافية، خلْقُ رؤية وتبصُّرٍ عِلْمِيَّيْن بالنسبة إلى التحصيل والتعلّم داخل الأُسَر والعائلات.

6 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية.

7 ـ الأرضية السياسية: الاهتمام بالرؤية العلمية البحثية والمرجعية التخصصية في ترشيد التربية والتعليم.

8 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم.

ج) **عملية التربية والتعليم:**

9 ـ عملية التعليم والتعلُّم.

10 ـ التخطيط والبرمجة: صُنْع القرار من خلال توْسِعة البحث واستعمال النتائج البحثية والعلميّة، توْسِعة العلاقات بالمؤسسات العلمية البحثية.

11 ـ تقييم المعلومات.

الأصل التاسع: مسؤولية الإجابة

أصل الإجابة وقبول المحاسبة، هو من الأصول المهمَّة، وهو يُكْمِلُ أُصولاً أُخرى، مثل أصل التأثير والفاعلية، وأصل تحسين النُّظم والأساليب. لذا، يجب التأكيد على هذا الأصل في مساحاتٍ متعدِّدَة به من مجالات التربية والتعليم، وهو يشمل مواردَ مثل: التأثير، المساءلة، تحمُّل مسؤولية التقييم، قبول المحاسبة، الرقابة، المساءلة ومحورية المستقبل، وذلك في المجالات التي تتوافر فيها المساءلة:

أ) مدخل التربية والتعليم:

1 ـ المعلم.

2 ـ البرنامج الدراسي: المساءلة ومحاسبة البرنامج الدراسي، البرنامج الدراسي الوطني وتوفير الحدّ الأدنى من المواصفات القياسية التعليمية.

3 ـ الإدارة والبنية والتنظيمات: المكانة والبعد التخصصي للإدارة، تقييم حاصل العمل، استثمار البنى المرنة والعملية، فاعليَّة النيَّة والنُّظُم.

4 ـ المدرسة والمناخ التعليمي: تحسين ظروف ومناخ التعليم بالقياس إلى المواصفات والمعايير العالمية.

5 ـ الأجهزة التكنولوجيّة التعليمية.

ب) أرضيَّة التربية والتعليم:

6 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية: إقرار الشفافيّة والاهتمام بالأمور الواقعية، القيم الإنسانية والبيئية.

7 ـ الأرضية العالمية للتربية والتقييم.

ج) عملية التربية والتعليم:

8 ـ التخطيط والبرمجة: مسؤولية الإجابة، قابلية المحاسبة وتأثير المحاسبة والإجراءات المتَّخَذة.

9 ـ عملية الترشيد والمشورة.

10 ـ تقييم المعلومات: تقييم عمل المعلِّمين، التغيير في الرؤية وطريقة عمل المعلمين، تشكيل دورات مستمرة ونوعية.

11 ـ الارتباط بالأُسَر والمؤسسات.

الأصل العاشر: التخطيط والبرمجة الاستراتيجية

وهو أصلٌ مهمٌّ إلى جانب أصولٍ أخرى، مثل تحسين النُّظُم والأساليب، التأثير والفاعلية، كما أنَّه أصلٌ يحتاجه ترشيدُ حركة الإصلاح في التربية والتعليم، ويمكن له أن يكونَ عاملَ تحوُّلٍ في الوقت نفسه، وفي مراقبة وإعادة النظر في البرامج والأنشطة. وهو أصلٌ ناجع الاستخدام في مجالات التخطيط والبرمجة الاستراتيجية التالية:

1 ـ المعلم: التخطيط لحفظ المعلِّم وحمايته وترفيعه وتحسين وضعه المعيشي.

2 ـ الإدارة والبنية والنُّظُم.

3 ـ الأجهزة وتكنولوجية التعليم.

4 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: التعاون والتبادل الدائم للمعلومات، تعزيز بنية التخطيط والبرمجة، استقطاب الكفاءات المفكِّرة في المسائل والبحوث الاجتماعية والثقافية.

5 ـ الأرضية الاقتصادية: زيادة المصادر المالية، والتخطيط في مواقع زمانية مناسبة.

6 ـ الأرضية السياسيَّة: سيادة الرؤى الموافقة للإصلاح، تنمية العلاقات والتعاون الدولي، إيضاح دورِ التربية والتعليم وإظهار إمكاناتها، المرجعية التخصصية، توْسِعَة المصادر وتحصيلها.

7 ـ المصادر المالية.

8 ـ البرمجة والتخطيط.

9 ـ الترشيد والمشورة: تصميم وتنفيذ برنامج الترشيد والمشورة، عرض التعاليم الضرورية، ازدياد مشاركة المؤسسات المدنية .

الأصل الحادي عشر: احتمال المشاركة

إنَّ تقبُّلَ المشاركة، هو من الأصول المؤثرة في حركة الإصلاح التربوي ـ التعليمي والممهِّدَة لها في آنٍ معاً. وهو ناجِعٌ في إصلاح الأمور وخلق التناسق. يتضمَّن هذا الأصل موارد كتقبُّلِ المشاركة والتنسيق وقبول المشاركة في اتّخاذ القرار، والمشاركة الاجتماعية والتعاون من أجل القضاء على المعوِّقات في شتى مجالات التربية والتعليم؛ وذلك في الميادين التالية:

1 ـ المعلم: المشاركة في تشكيل فرق التعليم والتفكير، الندوات العلمية والتخصصية والمهنية، التدوين وتنفيذ البرامج التعليمية الإضافية.

2 ـ الإدارة والبنية والنظم: النظام الشامل للمشاركة وملاحظة القابليات الداخلية والخارجية للتربية والتعليم، استثمار طاقات

المنظمات والمؤسسات الحكومية والوطنية والشعبية، الاستفادة من التجارب السابقة والأخذ بالمقترحات.

3 ـ المصادر المالية: مشاركة الآباء والأُمَّهات، مشاركة القطاع الخاص، ترسيخ العلاقات مع المرجعيات الفاعلة،اختيار الأساليب الناجعة لسدِّ الحاجات المالية.

4 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: الفرص المؤاتية للنموِّ الاجتماعي، النظام والتخطيط، مساهمة الطلاب في النشاطات الاجتماعية، الإسهام في المجال الإنتاجي والاقتصادي للمجتمع المحلّي، إسهام المجتمع المحلي والأسر وبخاصَّة في المناطق المهمشة، التوعية والتشجيع على الإسهام في شؤون المدرسة، العناية بالدوافع الدينية والأخلاقية والقيمية.

5 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم.

6 ـ التخطيط والبرمجة.

7 ـ الاتصال بالعائلات والمؤسسات.

الأصل الثاني عشر: السيادة الشعبية

وهو من الأصول الأساسية في وثيقة الإصلاح إلى جانب أصول مثل احتمال المشاركة، قابلية الاختيار، النموُّ والرُّقِيُّ الإنساني، الانفتاح على التجارب والتجديد. وهو سببٌ للتحوُّلِ في ملاحظة التربية والتعليم وتوجيهات النشاطات التعليمية. تندرج في هذا الأصل الإرشادي مواردُ مثل الخصخصة والتحرير، وذلك في المجالات التالية التي يُلْحَظُ فيها الاهتمام بأصل السيادة الشعبية في البرامج والفعاليات:

1 ـ المعلم: مشاركة المعلمين وتعاونهم، التقارب بين التعليم الرسمى والتعليم غير الرسمي.

2 ـ البرامج الدراسية: تأثير المجموعات أو الندوات والمنظمات غير الحكومية في إنتاج البرامج الدراسية، رفع مكانة التعليم غير الرسمي والبرامج الإضافية.

3 ـ المصادر المالية: رفع قابلية الاختيار وإلغاء المقررات الزائدة، رفع حصة القطاع الخاص في توفير المصادر المالية، مشاركة الآباء والأُمَّهات في عملية اتِّخاذِ القرار وإدارة المدرسة.

4 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: ترسيخ أرضية المساهمة الاجتماعية، توفير فرصة إبداء الرأي وتبادل أفكار الآباء والأُمَّهات والمجتمع المحَلّي، التعاون المدني والسِّلمي، احترام الآراء والأفكار، إعداد الفرص للنشاط المشترك، منع تسييس الشؤون الثقافية وحرية تداول المعلومات، الاهتمام بنظريات النموِّ الاجتماعي.

5 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية.

6 ـ الأرضية السياسية.

7 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم.

الأصل الثالث عشر: القدرة على الاختيار

وهو من الأصول الأساسية والممهِّدَة للإصلاح في التربية والتعليم. يتكوَّنُ من الاهتمام بهذا الأصل إلى جانب أصولٍ أُخرى، مثل السيادة الشعبية والانفتاح على التجارب والتجديد، وتوفير الفرص والمحفزات، مجموعةٌ متناسقة تؤدّي إلى تحوُّلِ الرُّؤى التربوية التعليمية، واتجاهات النشاطات التعليمية، وتوْسِعة عملية التعلُّم، وذلك في المجالات التالية:

1 ـ المعلم: الحيلولة دون تمركز شؤون التعليم، ازدياد اقتدار المعلم

والمدرسة في التخطيط والتأليف وإصلاح البرامج.

2 ـ الطالب: فعالية الطالب في عملية التعلُّم والمساهمة الفعّالة في عمله.

3 ـ البرنامج الدراسي: توفير الأرضية لتعزيز حالة الاختيار، القدرة على اتِّخاذ القرار، النموُّ الفكري والبحث في البرنامج الدراسي.

4 ـ المصادر المالية: القبول بمبدأَيِ الحق والحرية في اختيار التعلُّم، إمكانية قياس توظيف أنواع الطرق القائمة على تحصيل التكاليف، القدرة على الرفع، أنواع الضرائب والرسوم.

5 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية: اعتبار التربية الدينية بمثابة عملية تلقيائية واكتشافية باختيار ذاتي وتوجُّه تجريبي.

6 ـ عملية التعلم والتعليم: تعزيز قوة الاختيار لدى الطالب في ما يتعلمه، توفير الأرضية لقدرته على الالتزام البرمجة الذاتيَّة، مراجعة المصادر المكتوبة وغير المكتوبة، التأكيد على مجالات الفن المتنوعة والإبداعية، توسِعَةُ التعلُّم والاهتمام بالذكاء المتعدد الجوانب.

7 ـ التخطيط والبرمجة: توفير أرضية الإبداع، قوة الاختيار، رفع مستوى الإبداع لدى المدراء وأصحاب الاختصاص ولا سيَّما في قطاعات التصميم والتخطيط التعليمي، الابتعاد عن أجواء الروتينية في العمل.

الأصل الرابع عشر: الشمولية

يوضِحُ هذا الأصل شمولَ النظرة إلى مختلف العوامل الفاعلة في عملية التربية والتعليم، والالتفات إلى الجوانب المختلفة في النشاطات والبرامج، تنمية العلاقات في التعاون الدولي. هذا الأصل يُكمِلُ أصولاً

أُخرى، مثل: أصل المرونة، أصل احتمال المشاركة وأصل التوحيد، وذلك في المجالات التالية:

1 ـ الطالب: الاستيعاب والنظرة الشاملة في مجال بذلِ المشورة والإرشاد، الصحة النفسية، التقييمات والمجالات المرغوب فيها في عملية التعلم.

2 ـ الإدارة والبنية والنُّظُم: التناسق بين الأقسام، الاهتمام بتأثير القرارات المُتَّخَذَة على مختلف نشاطات الأقسام وسيادة النظام التعليمي.

3 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: النظرة الكلية والنظرة الإقليمية، التعرُّف على ماهية المسائل والجوانب المختلفة في ميدان الثقافة والمجتمع، التنسيق في اتجاه التنمية الشاملة.

4 ـ الأرضية السياسية: توسِعة العلاقات وأنواع التعاون الدولي.

5 ـ الأرضية العالمية: التربية والتعليم الدائمان وشمولية التعليم.

6 ـ عملية البرمجة والتخطيط: استقرار نظام البرمجة الاستراتيجية والاهتمام بالجوانب المختلفة للتعامل بين التعاونيّات والوحدات المختلفة.

7 ـ العلاقة بالعائلات والمؤسسات.

الأصل الخامس عشر: رفع مستوى الوصول إلى المصادر

إذا لاحظنا المضايقات التي يعاني منها التعليم العامُّ والمجاني، فإن قسماً أساسياً من العوارض والمعضلات القائمة في التربية والتعليم، ينشأ من العوائق التي تمنعها من الوصول إلى المصادر المالية الأوّليَّة والمصادر المالية الثانوية. يُستخدَمُ هذا الأصلُ الإرشادي في رفع مستوى الوصول إلى المصادر المالية، وذلك في المجالات التالية:

1 ـ المعلم: رفع مستوى الرَّفاه والمستوى التخصصي للمعلمين من طريق مصادر مالية جديدة، مساهمة المنظمات والمؤسسات والقطاع الخاص في توفير المصادر المالية.

2 ـ الأجهزة والتكنولوجيّة التعليمية: توفير الأرضيَّة والمجالات الجديدة للوصول إلى المصادر المالية وتحصيل وسائل وتجهيزات مدرسية، زيادة مساحة إسهام القطاع الخاصّ وأولياء الطُّلاب.

3 ـ المصادر المالية: زيادة حصَّة التربية والتعليم من مصادر الدولة، توثيق الصلة بالجهات ذات النفوذ، تقدير إمكانية الاستفادة من أنواع الضرائب والرسوم، زيادة حصة القطاع الخاص في التوفير المالي («تأمين مالي»)، المساهمة الواقعية للآباء والأمّهات، بيع منتجات التربية والتعليم، استثمار المصادر الأجنبية والمعونات الدولية، زيادة حصة القطاع الخاص، الحصول على المصادر التنمويَّة من خلال الاستقرار والنمو المناسب للمصادر الحكومية.

4 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: التعريف بالتكاليف وتوفير مصادر المدرسة للعائلات والمجتمع المحلّي، استقطاب الإمكانيات المالية والوصول إلى مصادرها.

5 ـ الأرضية الاقتصادية: زيادة حصَّة القطاع الخاص في توفير المصادر المالية.

6 ـ تكنولوجية المعلومات والاتصالات: الحصول على الأجهزة والتكنولوجيَّة المطلوبة.

الأصل السادس عشر: الديمومة والاستمرار

وهو من الأصول الأساسية المطروحة في وثيقة الإصلاح وفي

حركة التربية والتعليم الإصلاحية. من موارد: الاستمرار والديمومة في تعليم وتعلُّم المعلمين والطلاب وموظفي التربية والتعليم، الاستمرار في إنشاء الاتصالات والاستمرار في التحوُّل والتحديث، ولا سيَّما في المجالات التالية:

1 ـ المعلِّم: الديمومة في تعليم وتعلم المعلمين، الاستمرار والديمومة في تقييم المعلمين.

2 ـ البرنامج الدراسي: إعداد الأرضية للتعليم والتعلُّم طيلة أيام السنة، الاهتمام بالتوجهات الأرفع مستوىً في النموِّ الاجتماعي، التعرُّف على النمو والتحقُّق الإنساني في البرامج الدراسية.

3 ـ المدرسة والمناخ التعليمي: توفير الأرضية والمناخ الملائم للتعليم الدائم، التنوُّع في البرامج والوصول إلى المصادر الثقافية.

4 ـ الأرضية العالمية في التربية والتعليم: الحصول على مهارات أرفع في التعليم، القيادة الذاتية في التعليم، التنسيق بين التحوُّلات في تكنولوجيَّة التعليم والاتصالات والمعلومات.

5 ـ عملية التعليم والتعلُّم: الاهتمام بالتحفيز الداخلي، امتلاك قوة الاختيار والاستمرار وديمومة التعلّم.

6 ـ تقييم المعلومات: التأكيد على التقييم التكويني بجعل التقييم عملياً ومستمراً، الاستيعاب بواسطة التوعية المستمرة.

الأصل السابع عشر: الروحانية والأخلاق والهوية القومية

الالتفات إلى الروحانية والقيم الأخلاقية والإنسانية المشتركة والمُستَقاةِ من الإسلام، الاهتمام بالهوية القومية والتشديد على رفعة الوطن، هي من الأصول الأساسية في وثيقة إصلاح التربية والتعليم. والاهتمام بهذا الأصل يخدم المجالات الأربعة التالية:

1 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: التأكيد على الهوية القومية والتنمية الثقافية، القيم الإنسانية والروحية، الوحدة القومية الثقافية والهوية القومية، تقليص التناقضات والتعارضات والتأكيد على الجوانب المشتركة في الثقافات، توْسِعَة التبادل الثقافي، الحدُّ من الانسلاخ الثقافي المحلّي، تعزيز التركيبات الثقافية، تأصيل التدبير والقضاء على العصبيّات القومية والقبلية.

2 ـ الأرضية الفلسفية والعقيدية والقيمية: التأكيد على الروحانية الفاعلة، تعزيز البنى التحية الشعبية من خلال التأكيد على الروحانية والتديُّن التحرُّري، التأكيد على التراث الثقافي الإسلامي الإيراني، الاهتمام بالاتجاهات التطوُّرِيَّة، توحيد البرامج والنشاطات التربوية والتعليمية، التربية الروحية والشمولية في تدوين معالم التديُّن، التاكيد على الأبعاد الفطرية الإنسانية.

3 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم: الاهتمام بالقيم المشتركة والقيمة العالمية لعملية العولمة، تطويق القيم التي تُضعِفُ الإنسانية وتتسبَّبُ بالتفسخ الثقافي.

4 ـ تقييم المعلومات.

الأصل الثامن عشر: معيارية الكفاءة

يكشف هذا الأصل عن المرجعية التخصصية، واختيار الأصلح، وإسناد الوظائف في التربية والتعليم إلى من يتوافر فيه أعلى مستويات الكفاءة والصلاحية. إنَّ الحركة باتجاه الإصلاح التربوي والتحوُّل نحو الأفضل، من دون الاهتمام بالكفاءة والمرجعية العلمية والتخصصية، أمرٌ لا يمكن الاعتداد به. إن العنايةَ بأصل معيارية الكفاءة، تُجدي في المجالات التالية:

1 ـ المعلم: استقطابُ المعلِّمين والحفاظُ عليهم ورفع كفاءاتهم،

الاهتمام بالجوانب التخصصية والمهنية في التدريس.

2 ـ الإدارة والبنية والتنظيم: تعزيز المكانة التخصصية في الإدارة وتعيين المدراء، تَوْسِعَةُ نطاق الانتخاب وتعديل فرص الوصول، التقييم والرقابة الفاعلة، الاهتمام بالكفاءة وشروط الإحراز.

3 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: معيار الكفاءة وتداول السلطة.

4 ـ الأرضية السياسية: الاهتمام بالمرجعية التخصصية في الإدارة والتخطيط.

الأصل التاسع عشر: العدالة التعليمية

العمل على إلغاء التمييز واللامساواة والحرمان في مختلف المجالات المرتبطة بالتربية والتعليم، ولا سيَّما في الموارد التي يكون العاملون فيها من الجنسين: الرجال والنساء، رفع الحرمان عن النساء، تساوي الفرص التعليمية والعدالة في توزيع المصادر.. ذلك كلُّه من المصاديق البارزة في أصل العدالة التعليمية. ولا بدَّ من مراعاة هذا الأصل الإرشادي في المجالات:

1 ـ الطالب: مواجهة التصورات الجنسية المقولبة، تأسيس تصوُّر واضح عن المستقبل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للنساء، إلغاء اللامساواة الجنسية في الوصول إلى التربية والتعليم.

2 ـ الأرضية الاجتماعية والثقافية: تسهيل الوصول، توفير أرضية المشاركة وتحمُّل المسؤولية من قبل النساء، تغيير الرؤية والنظرة التمييزية لتعليم النساء واشتغالهن خصوصاً في المناطق الريفية والمهمَّشة، توفير الأرضية للنموِّ العلمي والتخصصي والتجريبي للنساء، توفير فرص التعليم للمناطق والمجتمعات الآهِلة بالفقراء والمهمَّشين والريفيين والعشائر.

3 ـ الأرضية الاقتصادية: تخصيص وتوزيع ميزانية التربية والتعليم باتجاه الحد من اللامساواة الاقتصادية والثقافية والجنسية والقومية والعرقية، التوزيع العادل والهادف للدعم الحكومي.

الأصل العشرون: التكييف الاجتماعي

يسير هذا الأصلُ، جنباً إلى جنب، مع أصولٍ أخرى، مثل السيادة الشعبية واحتمال المشاركة، ويُجدي استخدامُه في مجالات سيادة القانون، الوظيفة الاجتماعية الفاعلة، النمو الاجتماعي، تحمُّل المسؤولية، التفكير العالمي والإنساني والاهتمام بالبيئة الطبيعية، ولا سيَّما في المجالات التالية:

1 ـ توفير التعلُّم اللائق من أجل النموِّ الاجتماعي، إعادة بناء الرأسمال الاجتماعي، الإفساح في المجال أمامَ النشاط الاجتماعي المشترَك، التعاون المدني والسِّلْمي، الالتزام بالقانون والمقررات في مختلف الميادين، العمل في أُطروحات مشتركة وتجارب إبداعية مَبنِيَّة على عمل جماعي، ممارسة الوظائف الاجتماعية.

2 ـ الأرضية العالمية للتربية والتعليم: تطوير الحقوق والوظائف الفردية للمواطنين، المشاركة في الندوات المختلفة، حماية البيئة وتطويرها، المعرفة الثقافية والاجتماعية المشتركة.

3 ـ التخطيط والبرمجة: ازدياد التعامل بين المناطق المختلفة، المدارس والبيئات التعليمية، تطوير النظرة إلى ما بعد النطاق المناطقيّ والقومي.

البنية الأساسية للتربية الديمقراطية

مسعود طاهري

البنية الأساسية للتربية الديمقراطية

مَسعود طاهريّ(*)

العقلانية الذاتية

العقلانية الذاتية هي حركة فاعلة وإرادية تتأثر في الوقت نفسه بالعناصر الاجتماعية والضرورات الزمانية، وهي بناء متكامل يتشكل من عناصر ثلاثة: الدليل العقلي والفاعل (العاقل) والمخاطَب. وبرغم استقلاليتها ووحدتها (العقلانية الذاتية) فإنها تتعامل مع هذه العناصر. وهذه الخصائص ينطوي عليها أيضاً مفهوم « الأخلاق الذاتية». بحسب جان بياجيه يمرُّ النمو الأخلاقي، من الولادة حتى نهاية فترة الشباب، بمراحل ثلاث: فتتميَّز المرحلة الأولى بـ «عدم التبعية»، أي بعدم وجود أي أصل وقانون أخلاقي في هذه الفترة من النمو، وفي المرحلة الثانية يكون الفرد تابِعاً للآخرين، من خلال طاعة القوانين والمقررات الأخلاقية والقيم المفروضة، أما المرحلة الثالثة وتُسمّى الأخلاق «الاستقلالية»، فهي مرحلة الشباب. ولا تعني الاستقلالية هنا الأنانيةَ والتعصُّب للآراء، أو فرض الأذواق الشخصية على الآخرين، بل تعني عرْضَ القيم والمعايير الأخلاقية على العقل وتقييمها بصورة حرَّة

(*) آكاديمي وأستاذ جامعيّ إيراني.

وواعية. فالاستقلالية إذن، لا تعني التمرُّدَ على القيم الأخلاقية، بل التمسُّكَ بها، بإرادةٍ ووعي، لا تحت الجبر والإكراه.

ويمكن تشبيه «العقل البنّاء أو المتكامل» بالمراحل التي تمرُّ بها الأخلاقُ الاستقلالية، والتي تتكوَّن تدريجياً بشكل يتناسب مع ظهور التفكير الانتزاعي. إن من أهم مظاهر العقل النقدي الذي يهيِّئُ الأرضية المناسبة لظهور «العقلانية الذاتية»، هو عمليةُ النقد وطرْحُ الأسئلة حوْلَ أسباب الحوادث والظواهر الاجتماعية وعالم الوجود. ففي ظلِّ التربية الديمقراطية التي تقوم على أساس العلاقات المدنيّة، تتوافر الفرص اللازمة للنضوج والنموِّ العقلي الذي يعني الاستقلالية والقدرة على النقد، أو كما يقولُ جان بياجيه، يصل الشباب في هذه المرحلة إلى الاجتهاد والتفتُّح الكامل.

إنَّ ظهور «العقلانية الذاتية» من دون العامل الروحي والمدنية تظهرُ معه الأنانية والآثار السلبية، أكثر ممّا يُظهِرُ جوانبَ إيجابية، ما يُفسِح في المجال أمامَ ظهور العقلانية « التَّبَعية».

نشاهد اليومَ، أن معظم المحققين يعتمدون على العقل المطلق في معرض كلامهم عن «العقلانية» ويستدلّون به، ولا يستفيدون من العقل والعقلانية في الاستدلال، بل يتمسَّكون بذرائع واهية، كمحدوديّة هذا العقل وكثرة أخطائه، أو عدم فاعليَّته، ويُنكِرون دوره في الوصول إلى الواقع. والظاهر أنهم يعتمدون على قضايا غير عقلية لاكتشاف حقيقة العقل، وإقناع الآخرين به، وفْقَ ظنِّهم.

النقطة الأساسيةُ في هذا البحث هي التسليم بقابلية العقل على إدراك الواقع وكشف الحقائق، والنقطةُ الثانية هي حدودُ الإدراك العقلي، وقابلياته النظرية ومصاديقه. على أنَّ العقل ليس هو العامل الوحيد في فهم المجالات النظرية والعملية، بل هناك عناصر أخرى كالقلب

والتجربة والوحي، بالإضافة إلى دراسة ميزان استفادة العقل من جميع هذه العناصر، وبخاصّة إرشادات الوحي.

من أجْل تنمية العقل النقدي وتطويره، لا بدَّ من توفير الأرضية المناسبة والظروف الملائمة، للاستفادة من الأخطاء، لأن العقل لا يمكن أن يتطوَّرَ إلا من خلال عملية الخطأ والصواب. ومن أهمِّ الخصائص التي يتميَّز بها ذوو الاستعداد والقابليَّة للوصول إلى العقل النقّاد المنفتح هي: الاعتماد على النفس، الاستقلال، الطمأنينة النفسيَّة، والتصورات الإيجابية عن النفس.

إن العناصر الأساسية للعقل المتكامل، هي الجمع بين الذكاء المنطقي والذكاء الإشراقي الشهودي من جهة، والجمعُ بين المعرفة العلمية والمعرفة الشهودية، من جهة ثانية؛ فالذين يحصلون على هذه القدرة الفكرية الإلهامية العظيمة، هم أصحابُ «الاجتهاد العقلاني» و«البصيرة القلبيَّة». وعليه، فإنَّ ما يتطلَّبه تحقيقُ «العقلانية الانتقادية»، علاوةً على العناصر الثلاثة (الدليل والفاعل والمخاطَب)، هو تفاعل جميع هذه العناصر بحيث تكون جزءاً لا يتجزّأ من بنية الشخص الذاتية؛ إذ إنَّ تفاعلَ هذه العناصر يُبعِد العقلانية عن السقوط في هاوية الاستبداد والأنانية، ويقودها نحو التعامل والتفاهم مع الآخرين، أما إذا فقدت العقلانيةُ صفةَ التفاعلِ هذه، فإنَّها تصبح أمراً شخصياً وادِّعاءً صرفاً.

اختلف العلماء الذين يعتقدون بأصالة العقل، حول أهمية كل عنصر من هذه العناصر، بالنسبة إلى العناصر الأخرى؛ فقد كان هارولد براون مثلاً، يميل إلى أنَّ العقلانية هي صفة «الفاعل» ويرى أنَّ الاعتقاد الشخصي للفاعل هو ما يتَّصف بهذه الصفة. ومن المناسب هنا، طرْحُ السؤال التالي: إذا كان الفاعل يقيم الدليل معتمداً على العقل ضمن حركة الاستنتاج، فلماذا نَصِفُ الفاعلَ بهذه الصفة (العقلانية)، ولا نصف بها الدليلَ؟ كيف يمكن اعتبار الفاعل عاقلاً وننفي هذه الصفة عن المخاطَبين الذين يحكمون على الدليل العقلي من خلال عقولهم؟ فعندما

تتقارب أفكار المخاطَبين من أهل الاختصاص، في قبول قضية معيَّنة فإن ذلك يقلِّلُ من احتمال الخطأ، لا بل إن هذا الخطأ يصِلُ في بعض الأحيان إلى درجة الصفر، عندما يصل التقارب الذهني بينهم إلى حدِّ الإجماع. عليه، فإن العقلانية هي صفةٌ للعناصر الثلاثة (الفاعل، الدليل، المشاهد أو المخاطَب). فعندما نعتبر قضية من القضايا محل قبول العقل، فإننا نصفها مباشرةً بصفة العقلانية، ونقول إن هذه القضية «معقولة»، والدليل الذي أدى إلى هذا الاستنتاج بأنَّه «دليلٌ معقول»، أما الفاعل الذي يقوم بعملية الاستدلال فنصِفُه بالفعّال «العاقل»، والمخاطَبين (المشاهدين) الذين يؤيِّدون الدليل والفاعل، نَصِفهم بـ«المشاهدين العقلاء».

من جانب آخر، فإنَّ بعض الفلاسفة قام بطرح العقلانية على شكل مثلث أضلاعه هي: الواقعية والمنهجية والتنظير. في المرحلة الأولى يقوم العقل بمعرفة الحقائق وفهْم الواقع، وفي المرحلة الثانية يتشخص الإدراك العقلي عن طريق صناعة منهج للوصول إلى الحقائق الانتزاعية، أما في المرحلة الثالثة فإن العقل يقوم بعملية التنظير، وإيضاح المقولات الكليَّة وشبه الكليَّة (الجزئية ذات المصاديق الكثيرة).

يمكنُ للعقل التنظيري أن يقوم بتوسيع العلوم والمعارف وإنتاجها في المجالات العلمية والنظرية، بالاعتماد على العناصر المذكورة (الفاعل، الدليل، المشاهد) من خلال نظرته الجامعة والكلية. من هذا الطريق، يمكن أن يكون السلوك الإنسانيُّ والفكرُ البشري سلوكاً وفكراً عقلانيين.

ومن خلال الجمع بين العناصر الثلاثة يمكن التنظير في العلوم المختلفة، بحيث يكون التعامل الفكري للعلماء قائماً على أُسسٍ عقلية. أما الآراء العقلية التي تُنتِجُ المنهجَ، فهي تحتاج إلى بناء قطعي، ويمكن اعتبار النسبية العقلية المنطقية آخرَ درجة من درجات فهْم العلماء في بيان حقائق الوجود، وإن لم تكن آخر درجات الفهم وأكثرها كمالاً.

من أجل إدخال هذا العنصر (العقلانية الانتقادية) في عملية التربية والتعليم ـ بوجهة ديمقراطية وتغييرية ـ علينا أن نُعيد النظرَ في أساليب التدريس، ولا سيّما في أُسلوب اختيار المعلمين، وفي فلسفة برامج التعليم؛ لأن القابليات العقلية إنما تنمو وتنضج من خلال أساليب حلِّ المسائل والتعليم الاكتشافي. ولا بدّ أن تكون المعلومات والأفكار قائمةً على أساس مناهج حلِّ المشكلة أكثر مما هي قائمة على الحفظ والتلقين، وتقديم الأجوبة الجاهزة. ومن خلال هذا الأسلوب تزداد القابليات العقلية والإدراكية.

يعتبِر العقلُ النقّاد صفةَ التعلُّم والنَّظْم الذاتيّ، من أهمّ عناصر التربية، وأحد أساليب التعليم المختَلفة، كَالمراجعة الذهنية، الشرح والتوضيح، الاكتشاف وحلّ المسائل، إلخ... أي الاستقلالية في التعليم، التي تسمح للشخص باكتشاف الأمور بدلاً من اكتسابها، والتفكير بـدلاً من التقليد والتلقين.

إن تفعيل غريزة حبِّ الاطِّلاع، وإثارة القوى العقلية لدى الطفل، من أهمِّ أساليب التعليم في تربية الروح العلمية والبحث الديني والتفكير الانتقادي. لكنَّ ما يحدث في المناهج الدراسية التقليدية، لا يربّي الطالبَ على التفكير النقديّ فقط، بل يشجّعه أيضاً على الذهنية المنفعلة المتلقِّيَة للمعلومات من طريق التلقين والتقليد، ثم حفظها وتكرارها. وكما يقول رابله، فإنَّ ذهن الطفل ليس إناءً فارغاً ينتظر من يملأه، بل هو شعلةٌ جاهزة للاحتراق. فالكتاب الدراسي في التربية العقلانية ليس مخزناً للمعلومات، بل هو وسيلة لكشف المجهول. والحقّ، أنَّ التعليمَ يجب أنْ يتوجَّهَ نحو التعقُّل والإنتاج الفكري؛ وعندئذٍ، يفهم الطلاب كيف يجب أن يمارسوا عملية التعليم، لا أن يكتفوا بالمعلومات التي اكتسبوها. ومن خلال هذه الرؤية، فإن التعليم القائم على أساس الفكر والتأمّل والإبداع، هو أفضل بكثير من التعليم القائم على أساس الحفظ والتلقين.

تؤدّي العقلانية في التربية الديمقراطية والمدنية إلى التعليم والتوجيه الذاتي. وانطلاقاً من ذلك، تُتاح الفرصة لظهور العقلانية الانتقادية التي هي أهمُّ مميزات التربية الديمقراطية والمدنية، حيث تمتزج مع الاستقلالية في الفكر، والتوجيه الذاتي في المهارات الفكرية واكتشاف الذات. وعندما ننظر إلى تراثنا الإسلامي والإيراني من خلال هذه الرؤية نُلاحظ كثرة التعاليم والعناصر التي تؤدّي إلى التطوّر العلمي وتعتمد محوريّةَ العقل.

هناك أكثر من ثلاثمائة آية قرآنية تدعو الإنسان إلى استخدام العقل والاستدلال المنطقي والفكري، كالآيات التي تدعوه إلى التفكير في آيات الطبيعة (البقرة: 241، الجاثية: 5، النحل: 12، الرعد: 4)، وآيات الشريعة: (البقرة: 241، النور: 61، الأنعام: 151)، وهذا المعنى ورد أيضاً في كلام أمير المؤمنين عليه السلام في الخطبة الأولى من نهج البلاغة، حيث يقول إن مَهمَّةَ الأنبياء هي إثارةُ العقول. قال عليه السلام: «ليستأدوهم ميثاقَ فِطرته ويذّكِّروهم مَنسيَّ نِعمتِه . . . ويُثيروا لهم دفائن العقول». وقد أُطلِق على العقل أسماءٌ متعددة في الروايات، مثل: «الحجة الباطنية»، «رسول الحق ومعيار الدين». فالعِلْم هو أحد صفات الكمال لله سبحانه وتعالى من زاوية دينية.

يقول الرسول صلى الله عليه وآله وسلَّم، ما معناه أنَّ خيرَ الدنيا والآخرة بالعلم؛ وعليه، فإن الإسلام لم يُشجِّع على طلب العلم فقط، بل اعتبره فريضة من الفرائض.

ما نتوقَّعُه من الإيمان الديني هو أكثر من تنمية المجتمع في جانب من جوانب الحياة، بل هو هدايته ورفع مستواه في جميع المجالات، وكذلك نتوقَّع من الفرد والمجتمع الديني أن يبتعد عن الأنانية والطغيان والنفعيَّة في العلاقات، والتجاوز على حقوق الآخرين، لأن الدين هو الذي يعطي الحياة مغزاها الحقيقي، ويَهِبُها مفهوماً أوسع من الآفاق

المادية، مع العلْم بأنَّ النظرة الصحيحة للتنمية في الرؤية الدينية تقوم على أساس القيم السامية، كالحرية والعدالة والكرامة. يقول أمير المؤمنين عليه السلام: «وما أخذ الله على العلماء أنْ لا يُقارّوا على كِظَّةِ ظالمٍ ولا سَغَبِ مظلومٍ لألقيتُ حبلَها على غاربها».

وقد طرح الأستاذ «مطهري» موضوعاً مستقلاً حول تنمية العقل بوصفه أحد الأهداف الرئيسية في التربية الإسلامية، وذلك في كتاب «التربية والتعليم في الإسلام» ، فقال «إنَّ مسألةَ العلم هي نفس التعليم، والتعليم عبارة عن إعطاء المعلومات، ففي التعليم لا يكون المتعلم إلا آخذاً، ويكون مخُّه بمثابة المخزن الذي توضع فيه سلسلة كبيرة من المعلومات. ولكن ذلك ليس وحده هو الهدف من التعليم، بل يجب أن يكون هدف المعلِّم أسمى من ذلك، وأن يسعى إلى تنمية الطاقة الفكرية للمتعلِّم وأن يعلِّمه الاستقلال...».

من هنا تظهر أهمية العقلانية الانتقادية التي يؤكِّد عليها الشهيد مطهري، وهي الوصول بعقل المتعلِّم وقوته الفكرية إلى الاستقلال. فهو يقول أيضاً: «إنَّ عملَ المعلِّم في الواقع يشابه الجذوة، فثمة فرق بين التنور الذي نريد إشعاله من الخارج ليصبح حارّاً، والتنور الذي يجمع فيه الحطب والخشب ونأتي بالجذوة ونضعها داخل الحطب، وننفخ فيه حتى يشتعل الحطب تدريجياً، فيشتعل التنور وما فيه من الحطب.

بذا، يتَّضح سببُ البحث حول العقل والتعقُّل، في مقابل العلْم والتعلُّم. هذه الحالة من الترشيد العقلي والتوجيه الفكري الاستقلالي، تزوِّدُ الإنسانَ بالقدرة على الاستنباط» . ويبدو أننا عندما نتكلَّمُ عن العقل والتعقُّل في مقابل العلم والتعليم، تتَّجه الأنظارُ إلى النموِّ العقلي والاستقلال الفكري الذي يمكِّنُ الإنسانَ من الاستنباط.

إن ما جرى على لسان هذا المفكر العظيم يعتبر ترجماناً صادقاً

للعقلانية الذاتية في مصاديقها المتعددة، كالاستقلال الفكري والتحليل الابتكاري والإبداعي للمعلومات دون تقليد واقتباس منفعل.

وهناك حديث آخر للإمام علي عليه السلام حول: «العقل الطبيعي»، فعندما يقول أمير المؤمنين عليه السلام: العقل عقلان: عقل مطبوع وعقل مسموع، فالمقصود بهما: العقل الغريزي والعقل المكتسب، فالعقل الأول هو العقل الذي تمتزج هويته بهوية الشخص؛ ففي ظلِّ «العقلانية الانتقادية»، يتربّى الشخصُ على أن يكون باحثاً بدلاً من أن يكون مقلِّداً، ومستدِلاً بدلاً من أن يكون تابعاً. وبسبب وجود مثل هذه المشاكل في التربية الفعّالة والمبدعة، لم يؤكِّد الإسلام على التربية الفكرية المحض فحسب، بل شدَّدَ أيضاً على التفكير النقدي المتمحور حوْل «الحق والحقيقة».

ويمكن استنساخ هذه المسألة من خلال رأي الإسلام في عملية النقد والانتقاد، فقد أكَّد القرآن في موارد عدَّة من آياته، على نقد عقائد الآباء والأجداد والتقاليد البالية في المجتمع. ونشير على سبيل المثال، إلى الآيات التالية: (مريم: 42 ـ 43)، (الأنبياء: 52) ، (الشعراء: 70)، (الصافّات: 85)، وهناك مجموعة أخرى من الآيات تؤكد على رفض التقاليد الشائعة: (الأعراف: 28، 70، 95)، (يونس: 78) ، (الأنبياء: 3 و44) (الزخرف: 20 ـ 22).

وقد ردَّ القرآن الكريم على الذين يعتبرون التعصب والتمسك بالتراث قيماً اجتماعية مقدسة، بأنَّ المعيار في قبول ورد الأفكار، هو العقلانية، قال تعالى: ﴿أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾، أي أن الأساس في نقد أي فكرة أو عمل، هو مقدارُ موافقتِها العقلَ والعلم. أما الشيوع والعرف والأسبقية فلا يمكن أنْ تعطي أي قيمة للعمل (علم الهدى ـ 79).

إن معنى العقلانية في التربية الدينية تتَّجه إلى إنتاج العلم وتوليد الفكر، وشجاعة النقد في مناقشة أسباب وكيفية وجود الظواهر والعلاقات، ولا بدَّ أن تنمو العلاقات وتتطور في ظل التديُّن والتعقُّل. فإذا ما نظر الطلاب، في جميع مراحل التعليم، إلى المواضيع التي يدرسونها، من زاوية نقدية وتحليلية، فسوف تنشط أذهانهم حول إثارة الأسئلة، أكثر من إعطاء الأجوبة الجاهزة المُعَدَّة سلفاً، وفي هذه الحالة يمكن أن نشهد ظهورَ التعامل العقلي المستقل مع العالم الخارجي والظواهر الطبيعية.

فالإنسان كائناَ ومختاراً وحراً، يولد في ظروف اجتماعية وتاريخية معينة، ويسعى إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، من خلال العمل والسعي. من جهةٍ أخرى، يختلف البشر في ميزان عقولهم وفي كيفية الاستفادة منها في التعامل مع العالم الخارجي. لذا، يمكن تقسيم العقلانية إلى أقسام مختلفة: العقلانية الآلية، العقلانية الاعتقادية، العقلانية الروحانية، العقلانية النقديّة...

تُعينُ العقلانية الآلية الإنسانَ في الحصول على أفضل السُّبُل من أجل تحقيق أهدافه، أما العقلانية الاعتقادية فتساعده على تغيير موقعه التاريخي والاجتماعي، في حين تُعيِّنُ العقلانيةُ الانتقادية مستوى اختياره وشعوره بالحرية والاستقلالية، وتُسمّى أحياناً بـ «العقلانية ذات المعنى».

علاوةً على ذلك، تنظرُ العقلانية الانتقادية إلى الظواهر الاجتماعية والثقافية في ضوء النقد البناء والتغيير الجذري، ومع ظهور العقل البناء المعاصر، وخلاص العقل من أسر التقاليد والتبعية؛ فقد وصل الإنسان إلى معرفة جديدة عن نفسه، فاستطاع أن ينقدَ ويُحلِّلَ فهمَه للعالم الخارجي من زاوية معرفية. وهكذا، استُبدِلت طريقةُ «تعليم الأفكار» وحلَّ محلَّها طريقةُ تعلُّم مناهج التفكير.

ليس الهدف من تربية «العقلانية» هو تربية العقل النظري فقط، وإن كان ذلك مفيداً وضرورياً؛ وذلك لأنَّ تربية العقلانية هي من لوازم التربية المدنية، ولكن عندما نطرح التربية العقلانية بوصفها أحد أركان التربية المدنية، يكون الهدف المراد منها هو تربية التعقُّل والتدبير والعمل المعقول.

هاجس التربية المدنية هو النضج العقلي في المواقع الاجتماعية للحياة، أي العقل العملي الذي ينظر إلى أفعال الإنسان، وقد أطلق عليه في «نهج البلاغة» «عقل الرعاية» في مقابل «عقل الرواية»، وهو نقيض الجهل، إذ يقول أمير المؤمنين: «اعقلوا الخير إذا سمعتموه عقلَ رعايةٍ لا عقلَ رواية». ولكي نقوم بتربية هذا الجانب من العقل لا بدَّ من العمل على تطوير المهارات الفكرية عند الإنسان.

من هذا المنطلق، فإن عملية التفكير هي حركة الوصول إلى الأمور المجهولة، من خلال الأشياء المعلومة؛ لأن التفكير إنما ينطلق من عقاله عندما يكون في مواجهة الأمور المجهولة.

تؤدّي الأمور المعلومة إلى شلل الفكر وموته، على حدِّ تعبير جون ديوي: إن وظيفة المعلم في الصف ليست نقل المعلومات إلى أذهان الطلاب، بل تفعيل القابليات والقوى الفكرية عندهم، من أجْل حلِّ المسائل والمشكلات، وإلقاء قبسٍ من النور في ذهن المتعلِّم، وفي مثل هذه الظروف يمكن أن نأمل أن يقوم الطالب في لعب دورٍ مهمٍّ في بناء مستقبله والعالم الذي من حوله، وأن يتعلَّم كيف يستطيع أن يتدخل في بناء نفسه.

عندما يُشير القرآن الكريم إلى الآية الكريمة: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْۗ﴾، فهو ينظر إلى دور التغييرات الداخلية الذاتية والشخصية في أمر المشاركة الفعّالة والخلاقة.

معظم المشكلات والاضطرابات الاجتماعية، والانحرافات

الأخلاقية، والاختلالات العاطفية، تكمن أسبابُها في عدم الالتفات إلى دور البُنى التحتية في هذه المشكلات، أي عمليَّة التربية والتعليم العقلانية، فإذا لم تُبْنَ الأرضية التربوية، في جميع المستويات والمجالات، في المؤسسات والمراكز، في المناهج والأهداف والمقاصد، فلن يُمكِنَ للإصلاحات التي تأتي من فوق ـ من خلال التحوُّلات السياسية والثقافية الظاهرية ـ أن تُقاوم التأثيراتِ السلبيةَ التي تحدث في المجتمع.

يقول جون ديوي في معرض تفسيره لدور الديمقراطية في التربية والتعليم: «إن المدرسة الديمقراطية التي تقوم بتعليم الأطفال، يجب أن تسعى من خلال اجتماعاتها وبأقصى ما يمكن من التعاون، إلى تعليم التجربة الديمقراطية، التي تلعب دوراً أساسياً في بناء النظام الاجتماعي من جديد».

تُعتَبَرُ المدرسة ـ طبقاً لهذا الرأي ـ من المراكز المهمَّة في بناء سلوك الطُّلاب وأخلاقهم، ولها تأثيرٌ كبيرٌ على سائر المؤسسات الثقافية والاجتماعية الأخرى.

يتعمَّق هذا المعنى ويصبح أكثر تأثيراً، إذا ما استطعنا توسيع هذه العلاقات إلى الخلية الأولى في التربية، أي العائلة. وبرغم ذلك، فقد كان واضحاً عند جون دْيوي أنّ المدرسة هي سبب التغييرات الاجتماعية (راجع البحث الذي يتناول السؤال الرئيسي: هل تصنع التربيةُ الديمقراطية مجتمعاً ديمقراطياً؟). طبقاً لرأي دْيوي، ليست السياسة والتربية سوى وجهين لمسألة واحدة، إذ إنّ كلاًّ منهما يدَّعي بأنها القدرةُ على حلِّ المشكلات الاجتماعية بصورة معقولة. وعليه، فإن التغييرات الاجتماعية، مهما كانت ضرورية، لن تؤدّي إلا إلى التخلُّف، إذا اعتمدت على العناصر الخارجية فقط. فأذا ما أردنا إنجاحَ التحوُّلات الاجتماعية، فلا بدَّ لهذه التحولات من أن تكون مصحوبةً بتغيرات

داخلية، في المجالات الفكرية والاجتماعية، لا يمكن لها أنْ تحْدثَ إلا بالتربية والتعليم.

يُحيقُ هذا الخطر بمجتمعنا اليومَ أكثر من أي زمن مضى، وهو يُحيلنا على الفور إلى تعاليم القرآن التي تعتبر الإنسانَ أساسَ أيِّ تغييرٍ اجتماعي؛ لأن التغييرات الخارجية إذا لم تقترنْ بتحوُّلٍ داخليّ، فإنها لن تعجزَ عن الإصلاح فحسب، بل ستؤول إلى نقيضه، بمرور الزمن. ولأنَّ التربية والتعليم عملية تدريجية، وبعيدة عن التصرفات الفردية التسلُّطية، فإنَّ التربية الديمقراطية تسمح للأشخاص بالفهم الذاتي المستقل والهداية الذاتية، في إطارٍ من العقلانية الانتقادية. إنَّ أيّ نوع من التخبُّطِ والثورية المتطرفة في تغيير العناصر الخارجية، لن يؤدّي إلى نضج الإنسان وسموِّه، بل يُصبح حجاباً برّاقاً يغطّي المشكلات والتخلف. يقول دْيوي: «إن المعلم الذي يفضِّل الطريقة السريعة في التربية والتعليم على الطرق التدريجية يُثبِت بذلك عدمَ إيمانه بالتربية والتعليم»، فالمعلم الفطن يُدرِك جيداً أن عملية التربية هي حركة ثنائية، تدريجية، سيّالة، تقوم على أساس الانفعالات الداخلية. ويعني ذلك أن القيِّمين على شؤون التربية والتعليم، عليهم أن يجعلوا الأولوِيَّةَ للمؤثِّرات الداخلية، وأن يبتعدوا عن الخيال والأفكار غير الواقعية، وعن الشعارات البراقة، وأن يمتنعوا عن القيام بهذه المَهمَّة من أجْل أغراض سياسية، أو من أجل الاستهلاك اليومي، وأن يُفسِحوا في المجال أمامَ بناء الارضية النفسية والعاطفية للطالب، في ضوء العقلانية التي تتمحور حول الدين والتوحيد والاعتقاد القلبي بالغيب، والتي تُطلِق عقلَ الإنسان من قيود الزمان والمكان وتأخذه إلى شواطئ العقل اللامتناهي.

يقول خاتمي: ليس الفرق بين المتديِّن وغير المتدين أنَّ هذا الأخير يعمل في ضوء العقل، وأنَّ المتديِّنَ يعمل عكس ذلك؛ فكلاهما يستخدمان العقلَ بالمقدار نفسه. ولكن الفرق بينهما هو أن الأوَّلَ يملك

كتابين يرجع إليهما من طريق العقل، أما الثاني فلا يملك إلا كتاباً واحداً. مصادر المعرفة عند الإنسان المتديِّن أكثر اتِّساعاً؛ ولذا، فإن النتائج سوف تكون أغنى وأفضل؛ فالإنسان غير المتدين يرجع إلى كتاب الطبيعية من طريق العقل، أما الإنسان المتدين فإنه بالإضافة إلى رجوعه للطبيعة، من طريق عقله، فإنه يستفيد من الكتاب التشريعي أيضاً. إن الذين يضعون الدّين في مقابل العقل يعتبرون فهمهم الناقص هو الدين عينه، علماً بأن الوحي هو ظاهرة فوق الزمان والمكان. وبما أننا نعيش في قوالب زمانية ومكانية، فإن فهمنا لكتاب التكوين والتشريع يتقولب في إطار زماني ومكاني أيضاً. لهذا السبب، فإن العلوم والمعارف تتكامل وتتطوَّر بمرور الزمن. وقد يصل العلماء إلى نتائج معينة في زمن ما، ثم تتكامل هذه العلوم في أزمنة أخرى. وبما أن الإنسان فيه نفخة إلهية، فإنه قادرٌ على الحصول على الصفات الميتافيزيقية، وإن كان القسم الأكبر من أحاسيسه ومشاعره وعواطفه وأفكاره خاضعاً للقيود الزمانية والمكانية.

العقل هو النعمة الإلهيَّةُ الكبرى. جذورنا ضاربة في التاريخ، لكنَّ ذلك لا يعني الرجوع إلى الماضي. نَزَلَ الوحي في لحظة تاريخية، لكنَّ ذلك لا يعني أن الوحيَ يختصُّ بذلك الزمان، وأنَّ علينا أن نعيش في الماضي؛ فهذا هو عينُ التخلُّف والرجعيَّة. لا بدَّ أنْ نعرفَ العالمَ من حولنا من أجل الحركة نحو المستقبل. علينا أن نستفيد من كل الجوانب الإيجابية في الفكر البشري والثقافة الإنسانية، في أي مكانٍ من العالم. وبهذا وحده يمكن لنا أن نُحيي أمجادنا وحضارتنا السابقة، ونصنع حياة ذات صبغةٍ إلهية ، تحترم عقل الإنسان وحقوقه في آنٍ معاً». وهكذا، تُصبح العقلانية الانتقادية مشروعةً، ويُصبح أهمَّ ما فيها وجهتُها الإلهية، حيث يكون للتربية والتعليم دور رئيسي في تربية الجيل الجديد، وفي ضوء التعاليم الدينية، ويُصبح العنصر الأساسي في حركة التربية متَّجِهاً نحو التربية التدريجية والتكوينية للعقلانية الانتقادية.

التربية المدنية

لا يمكن للمجتمع أن يكون حرّاً من دون وجود أفراد أحرار. كذلك لا معنى للمجتمع المدني من دون أفراد يتَّصفون بهذه الصفة. إن سببَ ثبات القيم الاجتماعية وديمومتها يكمن في نوع التربية والثقافة والعقائد السائدة بين أفراد ذلك المجتمع.

لا يمكن لنا أن نتوقَّعَ من الطلاب، أن يصِلوا، في عملية التربية والتعليم، إلى مرحلة من الانضباط الداخلي، وقبولهم بالقوانين وتعاملهم معها، إذا لم تتوافر الظروف الاجتماعية والتغييرات في المجالات الثقافية. وعليه، فإن المدنية بوصفها أحد الأركان الأساسية للتربية الديمقراطية، تسمح للأفراد بأن يتَّخذوا القرارات وينفِّذوها بأنفسهم.

نلاحظ في الآونة الأخيرة أنَّ هناك مساعيَ لتفسير المدنية والتربية المدنية في إطار المجتمع المدني، في ضوء المباني الدينية والقيم الوطنية. كما فُسِّرَت الديمقراطية التي تراعي القيم والمستلزمات الوطنية في مجتمعنا بـ «سيادة الشعب الدينية» . ولهذا السبب تصبح المدنية والعقلانية والروحانية، مع عنصر الدين، في التربية الديمقراطية، هي العناصر المفعّلة والموجّهة، في هذا المسار.

من هذا المنطلق، فإنَّ الدّين ليس عنصراً كسائر العناصر الأخرى في التربية المدنية، بل إن دوره يشبه دور الغربال حيث يقوم بتنقية عناصر التربية المدنية، ويغيِّرها ويُضيف إليها معانيَ جديدةً، إذ تتعاملُ التربية المدينة الإسلامية مع عناصر التربية المدنية الشائعة، تحت ثلاثة أشكال:

أ) القبول والتنقيح.

ب) الطرد.

ج) الإبداع.

نجدُ الشكلَ الأوّلَ في مسائل عدَّة، كالحرية وتربية الطاقات للاستفادة منها على أفضلِ نحوٍ، ومحورية القانون، والملكية الخاصة، وتشجيع الفكر الانتقادي، إلخ. . .

ونلحظ الشكلَ الثاني في مسائل أخرى، كالعلمانية وتوسُّع الرأسمالية والنسبية والنفعية، إلخ. . .

أما الشكل الثالث فنلحظه في بعض الأمور، كالأمر بالمعروف والتواصي بالحقّ وتوسيع العدالة الاجتماعية، ومراكز الخدمات الاجتماعية الأخرى، والإيثار والتضحية ومحاربة الرشوة وتوطيد العلاقات على أساس الاحترام، إلخ. .

والحقّ، أنَّ التربية المدنية يمكن الدفاع عنها في ضوء القراءات المحلية والتقليدية النابعة من القيم الدينية. ومن جملة مباحث التربية الديمقراطية، موضوعُ المجتمع المدني والتربية المدنية. فالتربية المدنية تتصدَّر اليومَ قائمةَ الدراسات الاستراتيجيّة، في المراكز والمنظمات الدولية في مجال التربية والتعليم، وهي من أهمِّ عناصر البنية الاجتماعية في تربية المواطنين وأكثرها تأثيراً.

تُعتَبَرُ التربيةُ المدنية الشكل الاجتماعي والفعل الخارجي للتربية الديمقراطية، ويمكن لنا أن نعتبرَ التربية الديمقراطية مساوية للتربية المدنية نفسها، نظراً إلى أن التربية المدنية ـ من ناحية تاريخية ـ ظهرت في أرضية سياسية وديمقراطية بعد الثورة الصناعية، وكان المراد منها التربيةُ التي تقوم بتطوير وتنمية المدينة، ورفع كفاءة المواطنين في ممارسة حياتهم. وذلك لأنَّ المواطنة بمعناها الحديث، ومؤدّاها الديمقراطي تتضمن التمتع بالحياة الجماعية أو المدنية المقترنة بالعقلانية النقّادة والسلوكيات الأخلاقية.

يمكن للإنسان أن يعود إلى طبيعته الأولى، ويتحرَّرَ من خطر المسخ؛ ففي ظلِّ المجتمع المدني، تتوافر الفرص لاقتراب الإنسان من طبيعته أكثر فأكثر. أي يصبح كما هو في الواقع. وقد ذكر جان جاك روسو هذا المعنى بشكل آخر، في كتابه «إميل» ، حيث يقول: «جميع حقوق الإنسان الطبيعية» مقدَّمة على حقوق الدولة. وعلى المؤسسات التي تتولّى شؤون التربية والتعليم، أن تهتمَّ بتفعيل قابليات الإنسان كما هو في الواقع، لا على أساس ما يجب أن يكون. وهنا يحصل التضادُّ بين التربية الفردية والتربية الحكومية.

كثيراً ما تُطرَح في العالم المعاصر، فكرةُ المجتمع المدني، بوصفها إحدى الحقائق التي وصل إليها الإنسان نتيجة للجهود الجماعية للبشر. فالمجتمع المدني يرى أن الإنسان هو الذي يجب أن يتَّخذَ قراراته بنفسه وينفذها، وألا يوكِلَ مثلَ هذا الأمر إلى الآخرين. وهذا عينُ حقِّ الإنسان في تقرير مصيره بنفسه.

إنَّ خصائصَ المجتمع المدني كثيرة، ويمكن تلخيصها بثلاثة أصول رئيسية، هي:

1 ـ حق البشر في تقرير مصيرهم، واحترام حقوقهم وحريّاتهم الأساسية.

2 ـ سيادة القانون، ومساواة الجميع أمامَ سلطته.

3 ـ إرساء التعددية بجميع فروعها الاعتقادية والفكرية والسياسية والاجتماعية

ويمكن القول بأنَّ مثل هذا المجتمع تحقَّقَ تاريخياً في صدر الإسلام، وتحديداً في عهد حكومة أمير المؤمنين عليه السلام والرسول صلى الله عليه وآله وسلم، وقد سعيا جاهدَيْن إلى بناء مثل هذا

المجتمع. وكانت تتوافر في مجتمع مدينة النبي صلى الله عليه وآله وسلم، شروطُ المجتمع المدني، كما هو مطروحٌ في الأدبيّات السياسية المعاصرة.

عندما نلاحظ الأصول الحاكمة في حكومة أمير المؤمنين عليه السلام، نشاهد قِيَماً إلهية وإنسانية لا وجود لها حتى في أكثر الحكومات ديمقراطيةً. وذلك يُثبِتُ أن الإمامَ عليّاً عليه السلام، كان يسعى إلى بناء مجتمعٍ يقوم على أساس مشاركة الناس وتوفير حقوقهم. فإذا أخذنا بالحسبان ضوابط ومعايير المجتمع المدني والمجتمع العلوي، نجد أن المجتمع المدني قد تحقق قبل أربعة عشر قرناً عن طريق حكومة أمير المؤمنين عليه السلام.

ثمَّةَ عنصرٌ بين عناصر التربية المدنية، هو الحفاظُ على الحريّات وتوسيعُها. والحقّ، إنَّ الحرية ـ من ناحية تاريخية ـ كانت هي السبب في حركة المجتمعات القبلية والطبقية والاستبدادية نحو الدول، أو المجتمع المدني التوحيدي؛ فطبقاً للعقيدة الإسلامية، تقضي الحكمة الإلهية بترك الناس أحراراً في اختيار الطريق الذي يرغبون فيه، من خلال تبيين طريق الهداية والضَّلال والسعادة والشقاء. قال تعالى: ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾ (الإنسان: 3)، وقال أيضاً: ﴿وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَآ أَشْرَكُوا۟﴾ (سورة الأنعام: 107)، وكذلك الآية: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ أُمَّةً وَٰحِدَةً﴾، (هود: 118).

وقد أُعطِيَ البشرُ الحريةَ الكاملة في الاختيار؛ فهناك حسابٌ وثواب يتحمَّل الإنسان فيهما نتائج اختياره. حتى الجهاد في الإسلام، لم يكن من أجْل الفتح، أو فرض العقيدة، بل كان على العكس من ذلك تماماً، من أجل رفع الظلم والحيف ، وحفظِ الحريّات ومنعِ السياسة من السيطرة على الفكر، وإخضاع أصحاب النفوذ والقدرة على قبول نمط معيَّن. قال تعالى: ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٌ

وَصَلَوَٰتٌ وَمَسَٰجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا ٱسْمُ ٱللَّهِ كَثِيرًاۗ﴾ (الحج: 40).

تخضع الحريَّة، من ناحية التكوين، لضرورات أربع: (طبيعية وتاريخية واجتماعية وغائية). بيد أنَّ أصعب أنواع الحريات، الحريةُ النابعة من داخل الإنسان، أي التحرُّر من هوى النفس، وهي التي يتم تناولها في العرفان والسلوك الباطني، كالحرية من الطمع ومن أيِّ رذيلة تَمسخ الفِطرة.

إنَّ معنى الحرية الداخلية والحرية «من» والحرية «في»، وكذلك التمييز بين الحرية السلبية والإيجابية التي أشرنا إليها في المباحث السابقة، جميعها تنظر إلى القيود الداخلية والخارجية الأربعة التي سبقَ ذكرُها. على أنَّ أقوى أنواع القيود وأخفاها، هي قيود النفس، التي يشكو منها حتى العارفون؛ فما دام الإنسان لم يحرر نفسه بنفسه، فلا يمكن له أن يصل إلى الحرية، على حدّ تعبير حافظ: «يا حافظ أنتَ حاجبُ نفسِك، فَقُمْ منَ البيْن».

للحرية إذن، مكانةٌ كبيرةٌ في التربية المدنيَّة؛ فالأفراد في ظلِّ التربية المدنية يتعرَّفون على قيمة الحريَّة وأهميتها، وعلى تاريخ الحريّات الاجتماعية والسياسية الدَّمَوي، وكذلك على أعداء الحرية الحقيقيين، ودورهم في تحقيق السعادة الفردية والاجتماعية، والاطِّلاع على أنواعِ الحريات، أو التفاسير المختلفة للحرية وحدودها والطرق المختلفة للوصول إليها وتوسيعها، والدِّفاع عنها، بالإضافة إلى الاستفادة منها بطريقة صحيحة. على هذا الأساس، يُعادُ بناءُ محتوى التعليم وأساليب التدريس، بل وحتى المحيط الدراسي والعلاقات الإنسانية.

لتوسيع آفاق الحرية وتربية الناس على المطالبة بها، علاقةٌ وثيقةٌ بالتربية العقلانية من جهة، والقبول العقلائي بحدود هذه الحرية من جهة أخرى. لذا، يجب أن يكون هناك علاقة مباشرة وتوازن دقيق بين التربية

المدنية وسائر العناصر الأخرى، كالنموّ العقلي والالتزام بالقانون وتربية الفكر النقدي وشيوع التسامح والتعدُّديَّة... أي يجب ألا يكونَ النظامُ التربويُّ نظاماً علمانياً إلى الحدِّ الذي يقترحه روسّو، وأن لا تكونَ الحريةُ غيرَ محدودةٍ، على نحو ما يوصي ستيورات ميل، وألا تكونَ محافِظةً إلى حدٍّ ينتهي بها إلى القيم الأفلاطونية وحكومة الفلاسفة وحرية النخب فقط. إن التنظير الحديثَ للحريَّة، يجوِّزُ كلتا الحالتين، من طريق الخطاب «العقلاني» الذي يؤكِّد بشدة على التعقل والمشاركة والعدالة. ما يُظهِرُ دورَ عنصر «المدنيّة» بوصفه إحدى اللبنات الأساسية في التربية الديمقراطية. وقبل ذلك لا بدَّ أن تتَّضحَ العلاقةُ بين العقلانية والمدنية وعلاقتهما معاً بالأخلاق والقيم الروحية.

هنا، يأتي الدورُ إلى دراسة الأمور الروحانية والدينية وعلاقتها بالتربية الديمقراطية، تلك الأمور التي تنبع من فِطرة الإنسان وتتنامى وتتجذَّر في ظلِّ الحرية.

الروحانية المتحركة

تُثبت التجارب والشواهد التاريخية أنَّ تبليغ القيم الأخلاقية والدينية من طريق ديمقراطي، والسَّماحَ للأفراد بتلقّي هذه القيم وفقاً لإراداتهم ورغباتهم الحرَّة، يُساعد على بقاء هذه القيم وثباتها، على عكس الحالة التي تريد فرْضَ هذه القيم على الطلاب من طريق الإكراه. وهذا النوع من الأمور الروحانية التي هي جزءٌ من أجزاء التربية الديمقراطية، إلى جانب العقلانية، يُساعد على استمرار القيم في المجتمع.

يرفضُ الإنسان الإكراهَ بطبيعته، ولا يتفاعل مع الأمور المفروضة عليه من الخارج؛ ولذا، فإن الدين ـ وهو أمرٌ إلهيٌّ ـ حركةٌ فطرية داخلية قائمة على أساس الاختيار والإيمان القلبي. فالآية الكريمة ﴿لَآ إِكۡرَاهَ فِي

ٱلدِّينِۖ﴾ (البقرة: 256) تؤكد على ضرورة أن يكون الإنسان حراً في قبوله للدين، كي تزداد عنده الرغبة في قبول ما يأتيه من طريق ديمقراطي حر.

وبما أن الإنسان صنعه الله سبحانه وتعالى على صورته، ونفخ فيه من روحه، فإنَّ له حقيقة واحدة، وتاريخاً واحداً؛ فيد الله أعطته تاريخاً وقدرةً واختياراً، وصورة الله أعطته ثقافةً وديناً، وروح الله أعطاه الحياة والحركة؛ ولهذا فإن الإنسان هو قرين التاريخ والثقافة والحرية.

إن وحدة البشر ووحدة تاريخهم، يمكن أن يكون لهما غايةٌ ونهاية، بالإضافة إلى المبدأ والمنطلق. وغاية التاريخ ليست سوى الثقافة الدينية التي تكون الحرية الواقعية شرطاً من شروطها اللازمة. فسواء سقط الإنسان في أوحال الحياة الروتينية، أم كان أسيراً للحوادث التاريخية، أم عبداً لرغباته النفسية، أو محكوماً بطريقة الإنتاج وأوامر قادته التاريخيين، فإن الأمر المسلم هو أنه لا يستطيع أن يخرج من دائرة هذه القيود وهيمنة الضرورات التاريخية، إلى الحرية والتحرّر، إلا من طريق الإيمان الذي يكسر جميع هذه الأغلال.

إن تاريخ الإنسان، هو تاريخ الحرية، فهو الوحيد الذي يستطيع أن يفتح صفحات الماضي أمامنا للاستفادة منها في واقعنا المعاصر؛ ولأن تاريخ الإنسان هو تاريخ الحرية، فإن الشخص المتحرر من قيود الاستبداد والاستعباد الاجتماعي، وكذلك من أسر الغرائز الحيوانية، كالقسوة والوحشية، يميل بطبيعته إلى الحقِّ والعدل. لذا، فإن تاريخ الإنسان يُبشِّر بظهور الحقِّ وتجسيد العدالة. ومثل هذا الكلام يمكن أن نعتبره بياناً آخر للنظرية الدينية المعروفة بـ «المهدوية».

من هذا المنطلق، فإن النزعة الدينية أو الأمور الروحانية، إنما تظهر في الوقت الذي يكون هناك إرادة وميل قلبيٌّ عند الإنسان لطَلَبِ الكمال في ظلِّ الحرية الكاملة. هذه الفرصة نجدها مُجسَّدَةً في التربية

المدنية، وعندها يبدأ الشخص بالبحث عن الدين من داخل فِطرته، وهي بدايةُ البداية تتَّصِف بروحانية وتديُّنٍ متحرِّك.

في بيان العلاقة بين الدين والحرية، لا بدَّ من الإجابة عن بعض الأسئلة الرئيسية المتعلِّقة بهذا الجانب: من أي شيء يتحرَّرُ الإنسان؟ وبأيِّ شيء يتحرَّر؟ ولأيّ هدف؟ ما لم تتَّضحْ هذه المسائل الثلاث، فلا يمكن بيانُ العلاقة بين الدين والحرية، وعلاقتهما معاً بالتربية الإنسانية.

إن تعريف حقيقة الإنسان (ما يصبح الإنسان بواسطته إنساناً) تعني إرادةَ الإنسان نفسَها؛ فإرادةُ الإنسان يجب أن تكون نابعة من ذاته. ولا يتيسَّر ذلك إلا من خلال حريةِ الإنسان مما سوى ذلك، وعبوديتِه لله سبحانه وتعالى في إطارٍ من الدين والروحانية. فالإنسان يجرِّب مخاطَبَةَ المطلق والتوجُّهَ إليه من طريق العبادة، وإن كان لا يراه.

يواجه الإنسان في حياته اليومية شخصين، أحدهما محدود بحدود زمانية ومكانية، والآخر فوق الزمان والمكان أي مطلَقٌ من جميع الجهات. ومع هذا، فإن الإنسان المحدود يتَّصفُ ببعض الصفات كالاستقلال والحرية، ولا يمكن التنبُّؤ بأعماله بسهولة، فالإرادة الحرَّة ترتبط بالإنسان الحرّ، ويرتبطُ أساس فلسفة الأخلاق وفلسفة الاجتماع والإرادة الحرَّة، بالله سبحانه وتعالى، وهو أساسُ الإيمان والتديُّن.

«ولا يُراد بالإيمان هنا، المعتقداتُ الذهنية فقط، بل هو مرتبطٌ بالعمل أيضاً، فالمؤمن الحقيقي هو الذي يخرج من نفسه ليعيش مع الله سبحانه وتعالى. والإيمان عملٌ ينبع من جميع وجود الإنسان، والإنسانُ المؤمن يتفاعل مع الإيمان بجميع وجوده.

لا يمكن للإنسان أن يشعر بأنه وصل إلى مرحلة الكمال، بل هو يحسُّ بالنقص في داخل وجوده. وعندما يؤمن بالله، يسعى إلى التخلُّصِ من هذا النقص. فالإنسان يعيش بوجوده الناقص مع مبدأ الإرادات

الحرَّة، ليصبح الإنسان إنساناً. إن هذا الشعور بالنقص يوجد داخل الإنسان، في ضميره، فجميع أنواع هواجس الإنسان وقلقه يرتكز على هذا الإحساس. الإيمان هو عملية ممارسة الإيمان، ويجب أن يكونَ حيّاً دائماً. إن إرادتنا الحرَّة تنشأ في ظلِّ هذا الإيمان النابع من أعماق وجودنا، والذي لا يقع تحت أسر العوامل الخارجية. فهو لا يؤدّي إلى الحفاظِ على حرية الإنسان فحسب، بل يصل به إلى الحرية الكاملة. فإذا لم يكن في النظام مقوماتٌ تحفظ هذا الإيمان، أي إذا كانت المؤسسات الاجتماعية في النظام الاجتماعي تمنع ظهور الحالة الإيمانية، فلا بدَّ في هذا الحالة من إصلاح هذا النظام، لكي يتناسب مع الحياة الإيمانية. ولا تتجانس هذه الظاهرة (الإيمان) مع كل أنواع النظم الاجتماعية والثقافية؛ فالذين يهتمّون بنموِّ ظاهرة الإيمان في المجتمع، عليهم أن يأخذوا بالحسبان ماهيَّةَ النظام الاجتماعي والثقافي في ذلك المجتمع. فهل تستطيع التجارب الدينية أن تنمو وتتطوَّر في مثل هذا المجتمع أم لا؟

إن الاهتمام بالأمور الشكلية والظاهرية، هو آفة الإيمان. إذا أردنا أن نعرف هل يوجد إيمان حقيقي في مجتمع ما، فعلينا ألا ننظرَ إلى ظواهر الأعمال، بل لا بدَّ من النفاذِ إلى عمق التجارب الإيمانية في ذلك المجتمع ودراستها. فكلُّ الأمور التي هي من قبيل التبليغ والإفتاء والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، يجب أن تكون في خدمة التجربة الإيمانية. فإذا ما تصوَّرَ البعضُ بأن الإيمان هو بضاعةٌ يمكن فرضُها عن طريق الدعاية والإعلام، أو قانوناً يمكن تنفيذه بالقوة والتهديد، أو أفكاراً يمكن تلقينها للشباب، أو علماً كباقي العلوم الأخرى، تُدوَّنُ له المناهج، وتوضَعُ له الأساتذة، فهؤلاء يقعون في خطأ فادح. الإيمان هو أكثر حرمةً وقدسيَّةً من أيِّ اختيار آخر. فأيُّ عملٍ أو كلامٍ يُرْبِكُ هذا الاختيار الحرّ، ويتعدّى على حرمته وحدوده، وإن كان باسم الدين، فهو خيانةٌ في حق الإيمان بالذات.

إذا كان الإيمان قائماً على الاختيار الواعي الحر، فهو الإيمان الخالص، أما إذا سُلِب حقُّ الاختيار عن طريق سلطات معيَّنة، ورُوِّج لفكرة ما أو عمل، فلا تكون نتيجة ذلك إيماناً واقعياً. الإكراهُ آفةُ الإيمان، والمجتمع الذي فَقَدَ إرادته، لا يكون محلاً لظهور الإيمان. القوة تجابه بالقوة، ولا علاقة لها بالعقل والمنطق والإيمان. فالقوة أينما كانت تريد أن تصبغَ كلَّ شيء بلونها، وتعطيه طابعها الخاص. وهي في الحقيقة، تريد أن تمسخ كلَّ ما عداها، فالمجتمع المقهور والمسلوب الإرادة هو أتعس مجتمع للمؤمنين.

وكما لا يجوز فرْضُ الإيمان والدين بالقوة، كذلك لا يمكن الدعوة إليهما بالقوة أيضاً، فالدعوة إلى الدين هي غير مسألة فرض الدين على الناس. الواجب الإلهي هو الدعوة بالتي هي أحسن، وليس الفرض والولاية عليهم، لأن هذه الولاية تُخرج الإيمان من دائرة الاختيار الواعي. ومعنى هذه الوصاية هو أن عدداً محدوداً من الناس هم الذين يختارون للناس الإيمان، في حين أن اختيار الإيمان هو وظيفة كل فرد.

عليه، يجب أن يُعادَ النظرُ في نظام التربية والتعليم، سواء لجهة مناهج التدريس أم لجهة أساليب التعليم والتربية، لكي تتلاءم مع المباني الفطرية للإنسان، أي البحث عن الدين واكتشافه بدلاً من تعليمه. إن توسيع ظاهرة التديُّن والدعوة لها في صفوف الجيل الجديد، يستدعي اجتنابَ أساليب الإكراه والتلقين، واستخدام الأساليب الفعّالة والخلاقة. وفي مثل هذه الظروف تصبح ظاهرة التديُّن الحيِّ المتحرك، هي الحجر الأساس في سلوك الإنسان.

الديمقراطية والتربية الأخلاقية

تُشير التحاليل الأخيرة إلى أنَّ معنى الديمقراطية، في التربية والتعليم، هو معنىً أخلاقيٌّ. يرى جون دْيوي أن الشخص عندما يكون

اجتماعياً، يكون أخلاقياً في الوقت عينه. إن أحد المؤشرات على أخلاقية المجتمع الديمقراطي، تكمن في قدرته على توسيع هذه التجربة الى حدٍّ يتمكَّن معه الشبابُ من المشاركة في حلِّ المسائل الاجتماعية عقلائياً (شكوهى، 313).

ومن خلال هذا التحليل يتَّضح أن العقلانية والروحانية هما أساس التربية الإنسانية. إنَّ عقلاً بلا أخلاق، أو أخلاقاً من دون عقل، لا معنى لهما. ولا يكون للأخلاق في العملية التربوية معنىً، إلا عندما تنمو في ظلِّ العقلانية التي هي الحجة الباطنية لهداية الإنسان. فالأخلاق من دون العقلانية، كما العقلانية من دون الأخلاق، يدفعان المجتمع إلى هاوية الفساد. الأخلاق بمفردها، زهدٌ ورياضة روحية. وإذا طُرِحَ العامل الأخلاقي، برزَ دور العلاقات الاجتماعية ودور الأشخاص ومسؤولياتهم تجاه الآخرين، ودور العلاقات الإنسانية في التربية. يعتقد دْيوي أن التربية الديمقراطية يمكن أن توفر أفضل الفرص لنموِّ قابليات الإنسان وتطوير طاقاته الفكرية، فهو يقول: «إذا كانت الديمقراطية تشتمل على بعض النقائص، فالحلُّ لا يكون في التقليل من دورها الاجتماعي، بل في زيادته؛ وفي هذه الحالة لا تكون الديمقراطية نظاماً سياسياً فقط، بل هي نمط من أنماط الحياة الاجتماعية».

وفي الواقع، فإن مفهوم الديمقراطية وحدودها ودورها، يصبح ظاهرة ثقافية أكثر منها سياسية، ويقترب من العلاقات الاجتماعية أكثر من الناحية الثقافية.

إن ميزة الديمقراطية في رأي دْيوي، هي أنها تُعطي الأولَوِيَّةَ للنشاطات التي تستخدم أكبر عددٍ من الأفراد في أعلى مستوى من التعاون. الأمرُ الذي يستلزم حريةً واسعة للمشاركة في التجربة الجماعية، ويؤدّي إلى تحطيم الحواجز العرقية والطبقية والطائفية، أيِ الحواجز التي تُعيقُ حرّية تبادل التجارب. فإذا ما تعامل المعلِّم

استناداً إلى هذه الأصول، يبتعد عن الاعتقاد بأنه الحاكم المطلق في الصف (شكوهى: 312).

ومن هذا المنطلق، فإن المدرسة التي تقوم على أساس ديمقراطي، تبتعد عن تكليف الطلاب بنشاطات لا يفهمها سوى المعلم الذي يأمر بها. وتقومُ بدلاً من ذلك، بتشجيع القابليات والاستعدادات والرغبات الإرادية عندهم. فالمدرسة الناجحة هي التي تسمح للأطفال بأن يشاركوا في صنع التجارب، باستخدام استعداداتهم وقابليتهم وعقولهم برغبة وحرية تتناسبان مع مسؤولياتهم الإنسانية والاجتماعية. والتجربة في هذه المدارس ليست شيئاً يكتبه الطالب، بل هي حقيقة حيَّةٌ تُكتَشَفُ وتُصنَعُ من خلال تعامل الأطفال الحرّ.

دور الدين في التربية

لا بدَّ أن تقترن التربية الإنسانية بالأمور الروحانية والدينية والنشاط الباطني؛ وذلك لأنَّ الطفل، في هذه الحالة، تتوسَّع مداركه وروحه. يقول عمانوئيل كانط: «لا بدَّ أن يكون للأطفال قلبٌ طاهرٌ ونظرةٌ متفائلة إلى الأمور؛ لأنَّ القلبَ الطاهر النشِطَ، هو الذي يرى سروره وبهجته في القيام بالأعمال الحسنة. ويجب أن يعبد الله بقلب مملوء بالحب والشوق، لا بالجبر والإكراه، فالدين الذي يزرع اليأس في الأفراد هو دين متكلِّف».

حيثما وُجِد الله سبحانه وتعالى، وُجِد الأملُ والعبادة والسرور عند الانسان. تكمنُ حرية الإنسان في عبادة الله، ويكون نشاطُه الروحاني في ظلِّ معرفة الملكوت، وهو النشاط الذي ينتهي إلى الإبداع والحرية والطمأنينة والإخلاص وحُسْنِ الخُلُق والسلوك مع الآخرين.

يقول كومنيوس حول بواعث النشاط في المدرسة ومحيط التعليم: «إذا لم يكن التعليم والتربية عملية سهلة، فلا بدَّ أن يكون كالعلوم الدينية

المقدسة والمثيرة للنشاط، ومع ذلك فيجب عدم المغالاة في قيمته. فالإنسان لا يصبح مربياً حتى ولو قرأ أفضل نظريات التعليم والتربية، والمعلم الذي يعرف القواعد العامة والخاصة في التربية، ومباني علم النفس، ولكن لا يحمل بين جوانحه حبّاً للتعليم والتربية سوف يتعرَّض لأخطاء أعظم وأخطر ممَّن لا يعرف هذه القواعد والأصولَ».

إن كلام كومنيوس المتقدم يكشف بصورة واضحة عن أنَّ التعليم الديني هو بحدٍّ ذاته باعثٌ للنشاط والسرور. وهو كذلك في واقع الأمر. ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان، هو التالي: ما هي الأسباب التي أدَّت إلى فقدان هذا الباعث في التربية الدينية في الوقت الحاضر، وجعلها مبعثاً للملل والسأم؟ وهذا السؤال يستدعي التأمُّلَ وإعادة النظر في مناهج التربية الدينية ، وفي الأساليب المستخدمَة في تبليغ التعاليم الدينية.

ما يدعو إلى العجب في كلام كومنيوس هو قوله: «إن المعلم الذي لا يُحبُّ مهنتَه، ولم يختَرْها برغبة ذاتية، كلَّما أصبح أكثر تمرُّساً في مهنته، أصبح أكثر خطورةً عليها»! فإذا كان هذا الحكم صادقاً على الدورات التكميلية [الدورات التي تقام بين الحين والآخر للمعلمين من أجل رفع كفاءاتهم العلمية] التي تُقام للمعلمين، فيجب أن نُعيد النظر في ما يجري اليومَ في هذه المراكز. لا بدَّ من الاطِّلاع على نقاط الضعف في هذه المراكز أكثر فأكثر، ومن أن نعرفَ نسبةَ المعلمين الذين اختاروا مهنتهم برغبة حقيقية وميل باطني، ونسبةَ الطلاب الذين اختيروا للسلك التعليمي، وكان اختيارهم بإرادتهم الحرة؟ إن طريقة اختيار المعلمين والاحتفاظ بالكادر الإنساني، يُشيرُ إلى هذه الازدواجية، فالدراسات والبحوث التي تناولت هذا الموضوع بالأرقام والشواهد، تكشف عن حجم هذه المشكلة.

علاوةً على ذلك، فإنَّ العامل الآخر والمهمّ في التربية الروحانية،

تتجلّى في نظرة المعلم للطالب بوصفه إنساناً، حراً ومختاراً. فإذا ما تجذَّرت هذه الرؤية الإنسانية في ضمير المعلم، يصبح المحيط التعليمي أكثرَ عمقاً وجاذبية؛ لأنه لا يُمكن أن يحدثَ تغييرٌ في المسار التعليمي، إلا من خلال تغيير القاعدة الفلسفية التي يقوم عليها. فما لم تتغيَّر فلسفةُ التعليم من النظرة الكمية والسلطوية والقيمومة على الطلاب، إلى النظرة التي ترى الطلابَ بشراً وإراداتٍ حرَّةً، لا مجرَّدَ آلات وأشياء جامدة، لا يمكن أن يكون هناك تحوُّلٌ في مسار التربية والتعليم. والجدير بالذكر أن أغلب المعلمين الذين لم يُعَدّوا للتربية بصورة جيدة، ولم يأتوا إلى هذه المهنة برغبة ذاتية، لا ينظرون إلى الطلاب هذه النظرة، بل يرونهم مجرَّدَ آلاتٍ مطيعة، لأنهم يريدون ـ بصورة شعورية أو لا شعورية ـ أن يكون الطلاب كائناتٍ مطيعةً تابعة ومستسلمة في خدمة المجتمع، وبِغَضِّ النظر عن احتياجاتهم الحقيقية.

يعتقد مارتن أنَّ التعليمَ يسعى إلى إعداد الإنسان للنشاط الاجتماعي، أما أهداف التربية فهي أكثر من ذلك بكثير، فهي تهتم بالأمن النفسي والتعامل الروحاني والتكامل الإنساني. ومن خلال هذه الرؤية يمكن الإحساس بالنشاط والتطور لا في الألفاظ والظواهر والأشكال فحسب، بل في روح المخاطَب وقلبه.

هذا النوع من التربية والتعليم هو الذي يؤدّي إلى صناعة الفكر وإنتاج التعقُّل. فالتعقُّل والحكمة والإشراق الروحي، وحتى الإبداع، ليست فضائل يمكن تعلُّمُها من طريق المدرسة، بل تُكْتَسب من خلال المعرفة غير المكتسبة والحب الباطني.

فإذا كنّا اليومَ لا نشاهد أثراً لهذه الفضائل في المدارس، وإذا كان الطلاب لا يملكون الدافع للتقدم العلمي، فلا يعودُ هذا الفشل إلى نقصان الأجهزة والإمكانات المادية، بل هو نتاج طريقة المعلمين ونظرتهم للتعليم، وشخصياتهم المهنية، وحالاتهم العاطفية.

على المعلمين والمربّين الحذر من استخدام دور القيمومة على الطلاب؛ لأن أيَّ نوع من التصرفات الفردية غير النابعة من حاجات الطلاب ورغباتهم، سوف يصل إلى طريق مسدود. يقول بستالوزي: «النشاطات غير الموجهة ليست نشاطات تربوية، ولا بدَّ من التأكيد على أن التوجيه الذي لا يبعث على النشاط لا يكون عملية تربوية».

إن أيَّ تجربة تُغني التجارب المقبلة، وتغيِّر من نمط حياة الإنسان، تدخل تحت عنوان التجارب التربوية ويمكن تسميتها بالنشاط التربوي.

وبناءً على ذلك، فإن حركة التربية والتعليم، لا بدَّ أن تتمحورَ حول «المطالعة والنشاطات والتجربة»؛ فأيُّ نشاط تربوي من دون التفاعل الإرادي مع الطالب، لا يُعطي الكلمات والمصطلحات والمفاهيم معنى وروحاً. يقول بستالوزي: «إن الشخص الذي يتصوَّر أنَّ العِلْمَ هو معرفة الكلمات، هو أبعد ما يكون عن الحقيقة وأقرب ما يكون من الإنسان الوحشي... ولكي نُعطي حركة التعليم روحاً، لا بدَّ من تصحيح هذا الخطأ الجذري، وألا نستخدم الكلمات على غير طائل».

إن تعليم الألفاظ والكلمات للطلاب، من دون أن يتفاعلوا معها، ليس سوى حفظ كلمات فارغة وجوفاء. ومهما كانت هذه الكلمات مقدسة، فإن عملية التعليم ليست سوى هدراً للطاقات والإمكانيات، ما لم يهضم الطالب ما تعلمه بعقله وقلبه. فما يُعطي الكلماتِ حياةً، والتعليم روحاً، هو الذهن الحيُّ والقلب المشتاق والدافع القوي.

إن الجوَّ الكئيب والمنظر المخيف في أغلب المدارس جعل الطلابَ يعتبرون المحيطَ المدرسي سجناً كبيراً يتحيَّنون الفرص، في كلِّ لحظة، للخلاص منه. يقول كريشامورتي في هذا اللون من المدارس: «يُرسل أولياءُ الطلاب أولادهم إلى بعض المدارس التي يسود فيها حبُّ السلطة والمنافسة، والاهتمام بالدرجة الامتحانية فقط، ولا تتوافر فيها

فرصٌ للحبِّ والرغبة، وهذا يعني أن المجتمع الحاضر هو في حالة انهيار مستمر».

عندما ننظر إلى المنافسة القائمة في المدارس اليوم، نرى أن المدارس تحولت إلى ميادين للصراع والقتال، بدلاً من أن تكون محلاً للإلفة والصداقة، بحيث إنَّ كلَّ طالبٍ يسعى لأن يكون هو الفائز في صراعه مع الآخرين.

وقد قدم ألبرت إنشتاين مفهوماً آخر للتقدُّم والسبق، يختلف عما ذكرناه سابقاً، فيقول في كتاب له تحت عنوان «أربعة وعشرون مقالاً حاصل العمر»: إن السابق ليس هو الذي يسبق الآخرين، بل هو من يأخذ الآخرين إلى الأمام. فإذا ما استوعب الطلاب معنى السبق والفوز، في هذا الرأي، فسوف تظهر عليهم آثار التربية الروحية والسلوك الديني.

من الأبعاد الروحانية للتربية التي تؤدّي إلى انبساط الروح، واتّساع العقل، وتلطيف العواطف، نذكرُ الموسيقى الساميَةَ وعلاقتها بالتربية السامية. هذا العنصر (الموسيقى) يجعل جوَّ المدرسة يبعث على السرور والنشاط. إن الاستفادة من الفنِّ في الأبعاد المختلفة، وبخاصة في مجال النشيد والدُّعاء، هو من أجمل برامج المدارس.

والجدير بالذكر في هذا السياق، هو أن المواهب الطبيعية يجب صقلُها ورعايتُها، لا كبتُها والقضاء عليها؛ فالأخلاق الحكيمة تتفعَّل من خلال التفاعل مع الناس، لا من خلال الانزواء، وتتميَّز بوصفها وجوداً مستقلاً في أهداف الشخص.

يعتقد كونفشيوس (حكيم الصين الأكبر) بأن الموسيقى وسيلةٌ من وسائل التربية؛ فهو يرى أن روح الجماعة تكمن في نوعية الموسيقى التي يستخدمونها، وأن روح الإنسان يظهر من خلال الموسيقى. إن الشخص الذي يستوعب الموسيقى يصل من خلالها إلى الأسرار الأخلاقية.

فالموسيقى السامية هي عنصر من عناصر السرور الدائم للإنسان. والأخلاق المتسامية بسيطةٌ دائماً. الموسيقى السامية تقضي على العصيان، والأخلاق السامية تنبذ التناحر والخصام.

الموسيقى المنحرفة على أصنافها، تُشعِل لهيبَ الشهوة عند الإنسان، وتُضعِف قابليّاته الروحانية. من لا يُحبُّ سائر البشر لا تنفعه الموسيقى.

ويقول كونفشيوس: «الحياة ليست سوى قطعة موسيقية». كذلك يقول شاندل: «الإنسان نغمة من نغمات الموسيقى عزفها الله، وروح الإنسان نغمةٌ عُزِفت في عالم الملكوت، وما عداها رواسب ونفايات». الموسيقى شعر، خيال، جمال، عرفان، محبة، ملك، أمل، ذكريات، جميع هذه الأمور نغمات من موسيقى واحدة انبعثت من ربابة واحدة.

للموسيقى قدرةٌ تبلغ حدَّ الإسكار، وهذا الإسكار يمكن أن يكون غوصاً في الحقيقة، أو غوصاً في الباطل.

عندما كان الموسقار الكبير باخ يُعلِّم تلاميذه، كان يقول لهم: «الموسيقى يجب أن تخلق من أجل عبادة الله والثناء عليه، ومن أجل اللذات الروحية المباحة، ليس الهدف من الموسيقى إلا ما قلناه، وفي غير تلك الصورة فهي ضجيج جهنمي».

الظاهرة الريائية في التربية

قال أفلاطون: إن هدف التربية والتعليم هو محاربة الرِّياء والتصنُّع.

ليست عملية التربية سوى صراع ونضال مع الأساليب التي تُبعِدُ الإنسانَ عن طبيعته واستقلاله وشجاعته. ولعلَّ ذلك ما دعا جان جاك روسّو إلى مهاجمة الكبار، المسؤولين عن ذلك، في نظره، حين قال:

«إن الكبار هم الذين يُفسدون الصغار؛ لأن الطفل يولد طاهراً ونقياً، ولكنه حينما يواجه أوامر الكبار ونواهيهم التي تفوق قابلياتهم واستعداداتهم، فسوف يتعلَّم بالتدريج، الطاعةَ والانقيادَ وتنفيذَ هذه الأمور، من دون الاقتناع والاعتقاد بها، أو الرغبة فيها. وفي هذه الحالة سوف تحلُّ «الطاعةُ البغيضة» محلَّ «الطاعة المرغوبة»، ويحلُّ الكذبُ والرياء محلَّ الصدق والإخلاص، والغضبُ والفسقُ والحقد والحسدُ محلَّ العطف والمحبة والصداقة.

وهكذا، يلعب الكبار دوراً مهماً في ظهور الرِّياء والازدواجية عند الطفل، وتكون نتائجه أخطاراً مدمرة، إذا ما استُخدِم في التربية الدينية.

إن التربية والتعليم القائمة على ظاهرة الرِّياء، يحاول الطلاب فيها تلقّي أفكارِ الآخرين، بدلاً من تعلُّم طريقة التفكير المستقلّ. فتراهم يهتمون كثيراً في تحقيق طلبات أوليائهم بدلاً من أن يكونوا عوامل في إنتاج الفكر والرؤى الجديدة. وتكون العلاقات العاطفية قائمة على أساس الكذب والنفاق والتمثيل المصطنع بدلاً من أن تكون قائمة على الحبِّ والإخلاص. وعندئذٍ تُمسَخُ القيم الإنسانية، وبدلاً من أن يقوم المتعلِّم باكتشاف الدين من داخل ذاته وطبيعته، يسعى إلى التظاهر به.

إنَّ المجتمع المُغلَقَ هو الميدان الأوَّلُ لظهور حالة الرِّياء، وهو المجتمع غير الديمقراطي وغير المدني، حيث تسود ظاهرةُ الاهتمام بالمظاهر والأحكام المسبقة والتعصُّب وضيق النظر. إن ثقافة الرياء تقضي على الصفات الحميدة، كالأمان والصدق والإخلاص، وتؤدّي إلى دمار التربية الدينية. فإذا ما أخذت التربية الدينية القائمة على الإيمان القلبي والحب الإلهي والميول الفطرية الطبيعية، طابعاً ريائياً، فسوف تكون أكثر نفوراً وأقبح مظهراً من سائر السلوكيات الاجتماعية الأخرى.

للرِّياء بعدٌ اجتماعيٌّ وفرديٌّ. على الصعيد الفردي، يظهر الرِّياء

على شكل إيمان مصطنع، ومع هذا يجب ألا نتصوَّرَ أن المرائي ليست له جذورٌ إيمانية نهائياً؛ لأنه على أقلّ تقدير، يعلم بأن ما يُظهره من إيمان له قيمته الحقيقية، ولكن ما يُغفَل عنه، هو أنه إذا استمرَّ على هذا النَّحو، فإنه يفقد آخر ما تبقى لديه من آثار الإيمان.

يعيش الشخص المرائي حالة قلقٍ دائم، ويُسيء الظنَّ بجميع النظرات المصدِّقة له، فهو يتصور أن الناس يُسيئون الظنَّ به دائماً، ويشكِّك في ثقتهم به. ولذا، فإنه لا يجد وسيلة إلا التشدُّدَ في حالة الرياء، ليغرق في مستنقع الرياء والنفاق.

ومن المؤسف أنَّ هذه الظاهرة لا تنمو إلا في المجتمعات التي تعطي الإيمان أهمية وقيمة؛ لأن المجتمع الذي لا يُعير أهميةً للإيمان، ولا يُعطي قيمةً للمؤمنين، لا حاجةَ به إلى التظاهر بالإيمان. ولذا، فإن المجتمعات الغربية تقلُّ فيها هذه الظاهرة. ولا يتأتّى ذلك من التربية الأخلاقية في تلك المجتمعات، بل من عدم اهتمامها بهذه المظاهر؛ وعلى هذا الأساس، فإن الرِّياء، وإن كانت له آثارٌ سيِّئة، فإنَّه يعكس أهميةَ الإيمان والاعتقاد الديني، وإنه ما زال محترَماً في ذلك المجتمع.

والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان، هو التالي: ما هي المواقف الواجب اتّخاذها من أجل مكافحة الرياء، ومحاربة الأساليب المؤدّية إلى شيوع هذه الظاهرة البغيضة؟

للإجابة عن هذا السؤال، يجب أن نعلم ما هي المواقع التي ينشأ فيها الأفراد المراؤون؟ هل أنَّ توقُّعَ المربّين وآباء الشباب، أن يقدِّمَ الشبابُ ما يفوق قابلياتهم وطاقاتهم، هو ما يدفع هؤلاء إلى الرِّياء؟

لتوضيح ذلك، نذكر مثالاً حياً لتصوير كيفية نشوء الظاهرة الريائية عند الطلاب: في إحدى الدراسات الدولية، في إيران، وكانت بعنوان: «دراسة ميزان تطور تعليم القراءة والكتابة»، طُرِحَ على طَلَبَةِ الصف الرابع

الابتدائي سؤالٌ حول إحدى القصص التي قرأوها (قصة عجوز تعيش في بيته مجموعةٌ كبيرة من الفئران، وهو يحتال للقضاء عليها). والسؤال هو التالي: «ما هي النتيجة التي استخلصتموها من هذه القصة؟». كتب معظمُ الطلاب أموراً لا تمتُّ بأي صلةٍ إلى هذه القصة، وكانت أكثر كتاباتهم تدور حول توقُّعات المعلمين ونصائحهم الأخلاقية؛ فعلى سبيل المثال، كتب أحدُهم: «نستنتج من هذه القصة أننا يجب أن نكون أطفالاً مؤدَّبين، وأن نسمعَ كلام المعلم دائماً، ولا نثير ضجيجاً في الصف، وندرس جيداً».

كان هدفُ الإجابة الأوَّلُ رضا المعلم؛ فالتلميذ هنا، بدلاً من أن يفكِّرَ بالموضوع الذي قرأه، يفكِّر بالطريقة التي يُرضي بها المعلم. وينطبقُ ذلك أيضاً على التربية الدينية في المجتمع الديني.

في هذه المجتمعات، لا يُفسَحُ في المجال أبداً، أمامَ نموِّ القابليات والطاقات، لا بالنسبة إلى المتديِّنين، ولا بالنسبة إلى الآخرين. فالمتديِّنون ليس لديهم أي دافع لتربية أنفسهم وتنمية قابلياتهم؛ فهُم عملياً لا يجدون هناك ضرورة للارتقاء والصعود الاجتماعي. أما الآخرون فيفتقدون إلى الإرادة اللازمة لتحقيق هذا الأمر في ظلِّ اليأس والانطواء على الذات والابتعاد عن المجتمع.

الصبغة الغالبة في المجتمع، هي الغَفْلَةُ عن هذه الأمور، لا بل إنكار الذات الإنسانية. والحقّ، أنه لا توجد خسارةٌ أكبر من هذه الخسارة، أي موت الاستعدادت والقابليات في المجتمع. ومن النتائج السلبية الأخرى في هذا المنهج الذي هو محور دراستنا، شُيوعُ الطرق والأساليب الريائية. فالمراؤون يستخدمون عادةً، طريقتين للنفوذ والهيمنة في المجتمع الذي يُعطي السيادةَ للإيمان والمؤمنين: الأولى، تشخيصُ مصاديق الإيمان ومعاييره عن طريق مجموعة من الناس يمكن

خداعهم، لأنَّ الإنسان معرَّضٌ للخطأ والغفْلة. والثانية، استغلالُ غيابِ المؤمنين الحقيقيين، من الذين لا يرغبون ولا يطمعون في شغل مناصب دنيوية، ويفضلون الابتعاد عنها.

ليست هذه الظروف مؤاتيةً لظهور المنافقين فحسب، بل إنها تشجعِّهم أيضاً على النفاق. من جهةٍ أخرى، يحاول المؤمنون المخلصون الابتعادَ عن هؤلاء المنافقين، اجتناباً للاختلاط بهم. عندئذٍ، يتزايدُ نفوذ المنافقين، ويُصبح طريقُ تسلُّقِ المناصب والنفوذ في المجتمع، هو التظاهر بالإيمان، لا العمل والسعي وبناء النفس. وفي هذه الحالة، يصبح الإنتاج الفكري وتربية القابليات البشرية، أمراً لا نفعَ منه. هناك عاملان يسلبان القوَّةَ من أيدي المؤمنين، بإزاءِ المنافقين، وهما: التساهل والتريث في فضح المرائين والخطط النفاقية، والترفع عن شغل المناصب الدنيوية. فالمؤمنون يترددون كثيراً في تعيين مصاديق الرياء والنفاق، لأنهم يخشون إلصاقَ التّهم بالآخرين، والتطاولَ على حرمة الإيمان وقداسته.

إذا كان تشخيص مصاديق الرياء صعباً إلى هذا الحدّ، فيجب أن نعيد النظر في الأرضية التي تؤدّي إلى ظهور الرّياء وانتشاره. ولا بدَّ أن نُدركَ أنه إذا كان سُلَّمُ الرُّقِيِّ والنجاح، في جميع المجالات الاجتماعية، متيسِّراً للأشخاص الذين تتحقق فيهم صفة الإيمان، فيجب أن تظهر مشخَّصات هذا الإيمان في تصرُّفاتهم وسلوكياتهم الخارجية، حتى يمكن قياس الإيمان الحقيقي عن هذا الطريق.

إن المعايير التي توضع في تقييم الأشخاص واختيارهم، عادةً ما تكون من خلال الحكم على الظاهر، في حين أن الإيمان والإخلاص أمرٌ باطني. وفي مثل هذه المعركة غير المتكافئة لإثبات التديُّن، هل ينتصر الإيمان على الرِّياء؟ أم أنَّ المنحى الغالب في هذا المسار هو الالتفات إلى الظواهر الشكلية والقشريَّةِ في الدّين، لا إلى الأمور الجوهرية؟ في

هذا المخاض تتمُّ عملية الاختيار والانتقاد في ضوء أحكام صارمة تُرغِّبُ في الرياء ولا تُشجِّعُ الإيمان.

وعلى هذا الأساس، فإن ثقافة الرياء هي من أخطر الأمور على التربية الدينيةِ والأخلاقية؛ فالرياء يؤدّي إلى تعفُّنِ جذور الإيمان في القلب، ويُفسِد روحَ الإنسان، وتتحوَّل معه المظاهر الإنسانيةُ الجميلة والصادقة، في ظلِّ التربية الريائية، إلى مظاهر قبيحة تثير الاشمئزاز.

ولتوضيح هذه الازدواجية في التربية نشير إلى القصة التالية التي تكشف أنَّ التعاليم والفضائل الأخلاقية إذا لم تكن طَوْعِيَّةً نابعةً من الذات، فستكون عواقبها وخيمةً: «في يوم من الأيام وقفتْ إحدى الراهبات في مدرسةٍ من المدارس التابعة للكنيسة، وفي يدها دولار من فضة، وقالت للطلاب: من يذكر اسم أعظم إنسان عاش على وجه الأرض؟ قال أحد الطلاب الإيطاليين: ألا تقصدين مايكل أنجلو؟ فقالت الراهبة: مايكل أنجلو فنّان كبير، لكنه ليس أعظم إنسان. وبعد أن استمعت إلى عددٍ من الإجابات، رفع طفل يهوديٌّ يده، وقال: أنا أعرفه، إنه السيد المسيح. فقالت الراهبة: أحسنت، إجابتك صحيحة. وأعطته الدولار. ثم سألته: «أنت يهودي، وهل تعتقد حقاً أن السيد المسيح هو أعظم إنسان عاش في الدنيا؟ فأجاب الطفل اليهودي: بالطبع لا، كلُّ الناسِ يعلمون أن أعظم إنسان عاش على وجه الأرض هو موسى عليه السلام، ولكن المعاملة لا تقبل مُزاحاً».

يكشفُ هذا الحوار بوضوح، آثارَ ثقافة الرياء. فالإنسانُ، بدَلاً من أن يعبِّرَ عن معتقداته وآرائه، يسعى إلى تلبية رغبات الآخرين، كي يصل إلى تحقيق أهدافه. وتكشف هذه القصة أيضاً عن سلوكيات التربية التي تقوم على أساس الرياء، في حين أن الهدفَ من التربية هو الابتعاد عن الكذب والتصنُّعِ والتظاهر، وهذا ما توفره التربية الديمقراطية، أيْ أنَّها تُفسح في المجال أمامَ الأفرادِ، لأن يكونوا كما هم في الواقع، وتهيِّئُ

الأرضيةَ المناسبة لكي يكون سلوك الشخص الظاهري مطابقاً لباطنه. يقول بستالوزي: «إنَّ معرفة الله والإيمان بالخالق ليس درساً ينتقل عن طريق الكلمات والعبارات الدينية المقدسة، بل هو حركةٌ وجودية وباطنية، لأنَّ الإنسانَ يسلك الطريق إلى الله من طريق معرفة نفسه».

إذا عرف الإنسانُ نفسَه، أمكنَ له أن يعرفَ ربَّه، وإذا رأى نفسه كبيراً وعظيماً، فسيرى ربَّه كبيراً وعظيماً أيضاً، أيْ أنَّ الإنسانَ يستخدم أفضلَ وأطهر ما في طبيعته، بصدقٍ وإخلاص ووعي وإرادة. فالإنسان لا يستطيع أن يهدي إنساناً آخر بالكلام، إذا لم يُرفِقْ كلامَه بعمل سلوكيّ. ما فائدةُ أن تقولَ لإنسان فقير كظَّه الجوع (لم يرَ طعم المحبة ولم يذقْ غير مرارة الظلم) بأنَّ لكَ ربّاً! أو تقول لطفل يتيم (لم يذُقْ طَعمَ الحنان الأبويّ) بأنَّ لكَ ربّاً في السماء! فلا يمكن لأي إنسان أن يَهدي شخصاً إلى الله بلسانه فقط. ولكنَّك إذا ساعدتَ فقيراً، وأرجعته إلى الحياة الإنسانية، فعندئذٍ تُريه الله».

المهمُّ إذن، هو الفهم الباطني والذاتي الذي يتَّجه إلى اكتشاف القابليات الفطرية والإلهية. وهذا المعنى في التربية يقترب من مفهوم «الذكر والتذكير» في القرآن الكريم. إن اكتشاف الدين وسلوك الطريق إلى الله سبحانه وتعالى، قبل أن يكون مرتبطاً بالعوالم الخارجية، يكون نابعاً من فطرة الإنسان وباطنه.

نذكرُ هنا مثالاً حيّاً، من عالَم الفنِّ والسينما، لكي يتضح الأثرُ الطبيعيُّ للتربية؛ فالتربية هي فنُّ لسانِ الحال، أكثر ممّا هي علْمٌ، حتى أنَّ المختصَّ في المجال التربوي عليه أن يتَّصف بَعدم «احتراف» التربية! هذا التناقض يظهر جلِيّاً، على لسان أحد الممثلين، نقلاً عن كتاب «تحليل بازي ري»: قدَّمتْ لجنة الممثلين والسينمائيين في إيران عام 1376- 1997 أحد الأعمال الغربية التي لم يسبقْ لها مثيل، في كيفية اختيار الممثلين البارزين، فقد كسرت التقليد الشائع في اختيار أفضل

الممثلين، حيث قامت باختيار خمسة من أفضل الممثلين غير المعروفين، على أنَّهم أفضل ممثلين.

يمكن تعميمُ هذا العمل في مجال التربية والتعليم أيضاً، فيتمُّ اختيارُ أفضل المربّين من غير المُنْضَوين في المجال التربوي الرسمي، أي أولئك الذين يقومون بأدوارٍ تربوية بصورة عفوية وتلقائية بدون تصنُّع، ومن غير أن يتوقعوا مكافأة؛ فالدافع الوحيد لديهم هو الصدق والإخلاص والفضائل الإنسانية والقيم الأخلاقية. **إن أمثال هؤلاء** المعلمين والمربّين، لهم أكبر الأثر على الطلاب.

من أجل تهيئة الظروف الطبيعية لظهور الجمال، على المربّي أن يقوم بتبليغ جميع القيم الأخلاقية بصدق وإخلاص، لذا، لا بدَّ أن يتحلّى بالقدرة على إعادة بناء العلاقات الاجتماعية اليومية، ونقلها من الظاهر إلى الباطن، أي أنْ يملكَ فنَّ العبور من الصور الظاهرية إلى الباطنية. وفي هذه الحالة، يتمكَّنُ المرَبّي من اجتياز الأمور المعيشية اليومية، والنفاذ إلى عمق الأهداف التربوية، ويقوم بنقل المخاطَب إلى عالم القيم والأصالة، من طريق التحلّي بالفضائل الإلهية الخالدة. على المربّي إذاً، أن لا يُضحّي بحقيقة الدين وجوهره، من أجل الأمور الظاهرية والشكلية.

في مكان آخر من كتاب «تحليل بازي رى»، يقول المؤلِّفُ: «قبل سنوات عدَّة، سألنا أحد الأصدقاء في أحد الدروس في الكلية: هل أن لوحة «الحرية» للفنان دولاكروا، أكثر ثوريَّةً أم لوحة «وردة عبّاد الشمس» للفنان فان جوج؟ للوهلة الأولى، تبدو اللوحة الأولى أكثر ثورية من الثانية، لأن موضوعها يدور حول الثورة، ولكن اللوحة نفسها، هي أثرٌ فنيٌّ تقليدي، وليس ثورياً؛ في حين أن اللوحة الثانية، برغم كونها لا تتحدث عن موضوع الثورة، فهي صورة من صور الطبيعة البسيطة، ولكنها عملٌ فنيٌّ ثوري، لأنها تجاوزت الأساليب التقليدية في النظر إلى

الطبيعة، ووصلت إلى رؤية جديدة، فنظرَتْ إلى وردة «عبّاد الشمس» نظرةً لم يسبقها إليها أحد. إن هذا الفنان بطريقته الثورية في استخدام الألوان ورؤيته الخاصة، يدعو الجميع إلى إعادة النظر إلى هذا العالم.

يدعونا هذا الموضوع إلى ترك الأمور الشكلية والصورية في التربية الدينية، للوصول إلى حقيقة الأحداث التي تمرُّ في حياتنا». من خصائص التربية الأخلاقية، إيجادُ الأرضية المناسبة للتعامل بين المحيط والمخاطَب، حتى تزولَ حالةُ «الإلفة». إن حالة رفع الإلفة والعادة، يمكن أن تكون مرادفة للغربة؛ أي تصبح جميع الحركات والأفعال التي يقوم بها المربّي والشخص الذي تقع عليه عملية التربية، بعيدةً عن الروتين والتكرار؛ لأن كل عمل تكراري وعادي لا يمكن الالتفات إليه. عندما يقوم المربّي بالعمليات التربوية تجاه الأشخاص، عليه أن يقوم بعمل ما يجتذبُ إليه انتباه هؤلاء الأشخاص، أي أن يقوم ببعض الأدوار والحركات الغريبة والمبهمة، فيجب أن تكون جميع الأشياء والروابط غريبةً وجديدةً وغيرَ مألوفةٍ، بالنسبة إلى المتعلِّم.

إن تغيير النغمات التي اعتاد عليها الأشخاص، ليس بالأمر الهيِّن؛ فإذا ما أردنا أن نخلق نغماتٍ جديدةً، علينا أوّلاً معرفة النغمات القديمة، وأن يكون لدينا الاستعداد لإيجاد نغمات جديدة. وهذا الاستعداد يتطلَّب البداهة والشعور بالجمال.

إن كسْرَ طوْقِ العادة والإلفة عملٌ يشبه السِّحرَ، لأنَّه يُزيل الملل، ويرفع الحواجز، ويسهِّلُ مشاهدةَ جميع الأمور، لكي يستطيع الإنسان، في ظلِّ الشعور الجمالي، أن يتذوَّقَ طعْمَ الحياة الحقيقيَّة، على الرغم من وجود حالة التكرار.

في عالم السينما، يكتبُ الكاتبُ الدورَ، ويضع الممثلَ في أدوارٍ مختلفة، ضمن مواقع متفاوته (المحيط والمحركات الخارجية) في حين

يكون للمخرج التصور الكامل لإحياء هذه المواقع جميعاً (المربّي أو الوالدين)، وعلى الممثل (المتربي) أن يلعب تلك الأدوار، ولكن ليس باستطاعته تعميق هذه الأدوار باستخدام تصوراته الذهنية (أثر المحركات الخارجية هي التجارب والعناصر الخارجة عن الإنسان). ويمكن تشبيه الممثل (المتربّي) في المسرحية بالإناء الفارغ، حيث يقوم المخرج (المربّي أو المحيط) بملئه، أي يكون موجوداً مطيعاً وتابعاً، وكذلك يمكن أن يصل إلى مراحل أعمق بوصفه فناناً ومُبدعاً (ولعلَّ تلك المراحل تكون خافيةً حتى على الكاتب نفسه).

إنَّ تعامل المخرج مع المتن المسرحي هو تعاملٌ جدليٌّ يؤدّي إلى ظهور أمور جديدة قد تكون أبعد من المتن والمخرج. والتمثيل الخلاق هو القيام بعمل غير اعتيادي وغير مألوف، وهو بطبيعة الحال، مختلف عن التصرُّفات الحمقاء، بل هو عملٌ إبداعي أقرب إلى الحماقة منه إلى الجنون.

ما ذكرناه بالنسبة إلى الاستفادة من طريقة عالم السينما، على الرغم من كونه يُشبِه الدخول في متاهة، فهو أقرب إلى التربية الوجودية أي التربية بالبداهة؛ فهذا الفنُّ يُشبه أساليب الإبداع الحرَّة في التربية. ويمكن أن نستفيد منه في التربية والتعليم أيضاً؛ ذلك لأنَّ إحدى خصائص التربية الخلاقة، هي التعامل الحرُّ بين المربّي والمتربّي؛ فلكي تكون حركة التأثير والتأثر غيرَ خاضعةٍ لأساليب الثَّواب والعقاب، بين المتكلِّم والمخاطَب، فلا بدَّ أن تكون ضمن أجواء طبيعية وعفوية. ولكي تتَّصِفَ الحركة التربوية بالانسجام والإخلاص وتسير بالمربّي والمتربّي نحو التفاهم والثقة المتبادَلَة، عليها أن تبتعد عن التصنُّع والتخطيط الآلي غير المرن؛ لأنَّ التربيةَ هي حركةٌ فعالة، ارتجالية وطبيعية أكثر ممّا هي تخطيط ولعب أدوار وقوالب محدَّدة.

لا تستندُ التربية الديمقراطية القائمة على الأخلاق المدنية والسلوك

الروحاني للإنسان وعلى التعاليم الجيدة فحسب، بل تستند أيضاً إلى الأفكار والرؤى التي تنبع من داخل فطرة المتلقّي والمعلّم، من دون تصنُّعٍ أو رِياء وإجبار ومكافآت.

إن أي عملٍ مهما كان جيداً، إذا جاء من طريق الإكراه والجبر، لا يؤدّي إلى سموّ الإنسان ورشده؛ ولذا، فإن القرآنَ الكريم يرى أن التديُّنَ والقبول بالدين أمرٌ داخلي، يتمُّ من خلال الرغبة القلبية، وأن الإكراه يُغاير جوهرَ الإيمان.

إن الفضائل الأخلاقية والقيم السامية، إنَّما تنبع من الفكر والعقل، إذا كانت لها أرضية اعتقادية وعاطفية؛ وعند ذلك، يتجلّى جمالُها وروحانيتها في أعمال الإنسان وسلوكه. في ما عدا ذلك، لا يبقى من الأخلاق والدين غيرُ الرِّياء والنِّفاق. كذلك التربية الديمقراطية، إذا كانت نابعة من الفطرة الإنسانية والحقيقة الإلهية للإنسان، فسوف يكون لها قيمةٌ إنسانية رفيعة، وإلا فلن يكون لها أيَّةُ قيمةٍ تربوية، ولا أيُّ أثرٍ أخلاقي في حركة نموِّ الإنسان وتساميه.

أصول الإدارة التربوية
في فكر الإمام علي (ع)

د. حسين خنيفر

أصول الإدارة التربوية(*) في فكر الإمام علي (ع)

د. حسين خنيفر

لم يعدْ ممكناً للشعوب أن تحيا في عالمنا الذي يتغيّر اليومَ ويتطوّر بسرعة، من دون الاعتماد على سلاح التخصّص والإدارة السليمة والكفؤة والحديثة. ويُقِرُّ المختصّون العارفون في العلوم التربوية والنفسية بأن القضية الأولى بالنسبة إلى الإنسان المعاصر، هي التنمية الثابتة والشاملة، والتحرر من عوامل الجهل والفقر التعليميّ والتربويّ. ومن الطبيعيّ أن لا يعود ممكناً التخلّصُ من المشاكل والتوصّلُ إلى مستوىً مقبول من التقدّم، إلاّ بوجود التفكير السليم والإدارة الصحيحة والعلاقات البشرية والعاطفية المناسبة؛ وذلك لأنّ أيَّ جهدٍ يُبذَل في هذا المجال، ولا سيما في مضمار تربية الإنسان، يذهب هدراً ما لم تتوافر له الإدارة السليمة والاستثمار الكافي.

قال الإمام علي عليه السلام: «حُسنُ التدبير يُنمي قليلَ المال، وسوء التدبير يُفني كثيرَ المال».

فكيف إذا كان هذا المال هو المالُ البشري؟ لا شكّ في أنَّ الوضعَ

(*) نقله إلى العربية خليل العصامي.

سيكون مختلفاً جداً، وستكون الخسائر فيه أكثر مدعاةً للأسى واللوعةَ (علي آبادي 1372هـ. ش، ص7).

وقال أيضاً في موضع آخر: «يُستدلُّ على الإدبار بأربع: . . . (أهمّها) سوء التدبير».

لإدارة الطاقات البشرية، وبخاصّة في مجال التربية، آفاقٌ واسعة حظيَتْ بالاهتمام على مدى قرون من الزمن، ابتداءً من الحضارات القديمة وحتى بداية الألفيّة الثالثة. فقد قال أفلاطون في تربية الأولاد والإدارة السليمة لتربية الجنس البشريّ: «تربية الإنسان أكثر أهميّةً حتّى من الطعام» (المصدر السابق)، في العام 1998. ثم كررت السيّدة «نيكلز» المُختصّة في علوم تربية التلاميذ المتفوّقين، هذا الكلام قائلة: «تربية شباب الغد، وهم أطفال اليوم، مهمّة في منتهى الأهمية والخطورة» (مير حسيني 1379).

ليس في مجال التربية، عمل أكثر صعوبة من ابتكار الأساليب الملائمة لإنجاز هذه المهمّة. وبُغيةَ تذليل هذه الصعوبة، أُمِر حتى الأنبياء بأن يُقدّموا للناس إرشادات وتعليمات تتناسب مع زمانهم وتتوافق مع مراحل حياتهم، يتخذونها أساساً للعادات والعبادات، من أجل تطوير الإدارة التربوية للأمم التي بُعثوا فيها.

قال رئيس وزراء الهند الراحل «جواهر لال نهرو» في معرِض تبيانه أهميّة تربية الطاقات البشرية: «يمكن بناء مصنع للحديد في مدى سنتين، ولكن يجب إنفاق عشرين سنة لإعداد الإنسان الكُفء القادر على إدارة هذا المصنع».

وقد أشار الإمام علي عليه السلام في سياق كلامه على أسس الإدارة التربوية ومبادئها، بعدما عرضَ لحالات من إدارة الشؤون العامّة كالاقتصاد الحيويّ (جباية الخراج)، وإقرار الأمن (جهاد الأعداء)، وعملية التنمية (عمران البلاد)، وانتقل إلى الموضوع الرابع، وهو بحث الإدارة التربويّة والتعليمية (استصلاح أهلها).

إنَّ إصلاح التعليم والإدارة التربوية للمجتمع وطاقاته البشرية، هو إحدى الضرورات التقنية للإدارة الحديثة. فمن أهمّ ثروات كلّ بلد، ثروته البشرية؛ إذ يتوقف التغيير والتطوير النوعيّ على كفاءة الطاقات البشرية الموجودة في ذلك المجتمع؛ وذلك لأن الطاقات البشرية هي المقوّم الأهمّ بين مقوّمات أيّ نظام. وفي مجال الإبداع والتجديد (Creative and Innovating) يبقى الإنسان وطاقاته الكامنة هو الثروة التي لا تفنى. كلّ مَنْجَم، مهما كان كبيراً وثميناً، لا بدّ أن ينفد يوماً ما. والثروة الوحيدة التي لا نَفادَ لها، هي عقل الإنسان وفكره. ذلك لأن مَنجَم الفكر لدى الإنسان، يزداد نتاجه كُلما كَثُرَ استغلاله والاستخراج منه. وعليه، فإنَّ أثمن ثروة لدى كلّ بلد أو مؤسسة هي طاقاتها البشرية وإدارتها التربوية.

أبناء شعوب البلدان الصناعية ليسوا عباقرة، ولا هم أصحاب مزايا خارقة أو استثنائية، غير أنَّ قادة تلك البلدان، تمكّنوا بفضل البرامج الناجحة التي وضعوها، من صقل وإعداد الطاقات والكفاءات البشرية الموجودة في بلدانهم، على أفضل وجه، ومن استغلال واستثمار قدرات الإنسان التي لا حدّ لها. فاليابان مثلاً، بلدٌ لا يمتلك ثروات معدنية مهمة، إنما ثروته الوحيدة هي طاقاته البشرية التي تُدين بكفاءاتها الرفيعة إلى الإدارة التربوية السليمة التي برعَ فيها المسؤولون والقادة. فإذا لم يتلَقَّ الإنسان ما يكفي من التدريب والتربية في الجوانب الدينية والسياسية والاجتماعية وسواها من جوانب المهارات المختلفة، لتنمية وتطوير هذه المهارات، وإذا لم يخضع للإعداد اللازم تحت إشراف إدارة كفوءة، تبقى أفكاره محدودة ويبقى تفكيره سطحيّاً. فالإنسان الفرد يكتفي عادةً برؤية «الجزء» ويتوهم أنه يستوعب «الكلّ».

مَنْ لم يتعلّم ولم يتلقَّ تربية مناسبة، يقف عقبةً أمام أيّ تغيير ويرغب في الحفاظ على الوضع القائم. وكلّما ارتقى مستوى تعليم

الناس وتربيتهم، ازداد تدخلّهم في تقرير مصيرهم، لِما فيه فائدتهم ومصلحتهم، وتسنّى لهم اتخاذ قراراتهم على نحو أفضل، وازدادت مشاركتُهم في الحياة السياسية والاجتماعية، وارتفعت تبعاً لذلك نسبة استقرار البلد أو المؤسسة التي ينتمون إليها. وفي مثل هذه الأجواء، ينتعش احترام حقوق الآخرين والالتزام بالقوانين والتعاليم الاجتماعية، كما تزداد الثقة بالنفس، ويرتفع طموحُ الأشخاص إلى أداء أعمال أكثر صعوبةً وأهمية، ويضعف التعصب الأعمى والفارغ، ويتقلّص معدل الخيانة والتقصير في العمل إلى أدنى المستويات، ويتحوّل الإنسان من حالة عاطفية انفعالية بدائية إلى إنسان عقلانيّ ومنطقيّ راقٍ، فيتناقص، تبعاً لذلك، اللجوءُ إلى استخدام القوّة والاستبداد، وينصرف الأفراد إلى القيام بواجباتهم على أكمل وجه.

تأثيرات ثقافة التربية في الإدارة التربوية

يأتي نمط الإدارة التربوية ونوعيتُها في طليعة العوامل الفاعلة في التربية السليمة لأفراد المجتمع. فالإنسان يعيش في المجتمع ويكتسب ثقافة مجتمعه، فإذا كانت تلك الثقافة تفتقر إلى التماسك والانسجام ولا تشجع النـزعة الاجتماعية لدى الأفراد، فلا يمكن لأفراد ذلك المجتمع أن يكونوا اجتماعيين حقّاً وصدقاً.

يولد الإنسان في بيئة ثقافية معيّنة ويتربّى في ظلّها، وينشأ ويترعرع بين أحضانها. وللثقافة أثر مهمٌّ في الإدارة التربوية الفردية والاجتماعية للإنسان، فهي تمنحه جوهراً تربوياً وإنسانيّاً، وتُنَظّم سلوكه، وتخلق لَدَيْه الاستعدادَ الكافيَ للانخراط في الحياة الاجتماعية.

والثقافة هي أيضاً عاملٌ يُسهم في حفظ ديمومة إدارة التربية الاجتماعية للأفراد. وتقوم الحياة الاجتماعية على تنظيم سلوكِ أفراد المجتمع وتهذيبه.

الإدارة التربوية وآفاق الإنسان المختلفة

لا يمكن لأيَّةٍ منظمة أو مؤسسة أن يُكتَبَ لها النجاحُ، في عالَمِ اليوم، ما لم تحظَ بإدارة سليمة وكفؤة لها. تنطبق هذه القاعدة على الأسرة أيضاً بوصفها مؤسسة، وعلى المدرسة بوصفها منظّمة، كما تنطبق على الجامعة أيضاً. وهلمّ جرّاً. . فكيف يتسنى لمدير منظّمة أن يديرَ شؤون 500 شخص، ولا يستطيع الأب والأم التفاهم مع ثلاثة أولاد؟ كلُّ مَنْ يتولّى مهمةَ تربيةِ وتعليم مجموعة من أفراد المجتمع، لا بدّ له من أن يكون على معرفة بأصول الإدارة، كي يتمكّن من إدارة شؤونه وشؤون الآخرين.

وقبل الحديث عن أصول الإدارة التربوية، لا بدّ لنا من معرفة آفاق الإنسان وأبعاده المختلفة، التي يؤدّي إهمال أيّ منها إلى نشوء مشاكل خاصّة. انطلاقاً من ذلك، يتعيّن على كلٍّ من يتوخّى النجاح في التربية، أن يلتفت إلى الآفاق والأبعاد التالية:

1 ـ البُعد البدنيّ

يؤدّي عدم الاهتمام بالنمو البدنيِّ للأطفال واليافعين، وعدم وجود الإدارة الكفوءة في هذا المجال، إلى نشوء مشكلات بدنية عدّة. والمثير في الأمر، أن هذا الوضع يؤثر في سلوك الشخص تأثيراً مباشراً، ويجعله عصبياً وحساساً وسريع التأثر. وقد يؤدّي هذا الوضع إلى انزواء مثل هذا الشخص، ويدفعه على المدى الطويل إلى فقدان عزّة النفس بسبب ضعفه البدني.

قال الإمام علي عليه السلام لابنه الحسن عليه السلام: «يا بنيّ، هلاّ أُعلّمُك أربعَ كلماتٍ تستغني بها عن الطِّبّ؟ فقال: بلى. قال: لا تجلسْ إلى الطعام إلّا وأنت جائع، ولا تَقُم عن الطعام إلا وأنت تشتهيه،

وجوِّد المضغَ، وإذا نِمْتَ فاعرض نفسك على الخلاء. فإذا استعملت هذا استغنيت عن الطب».

2 ـ البُعد العاطفي والأخلاقي

النمو الأخلاقي يعني القدرة على انتهاج السلوك الصحيح في أداء الأعمال والأمور الإيجابية بما ينسجم مع القيم والقواعد المقبولة، مثل مساعدة الآخرين، وحبّ الناس، والتعامل الأخلاقي السليم مع الآخرين (Moral Interaction). ومن الطبيعي أن يؤدّي تجاهل هذا الجانب إلى نشوء صفات رذيلة كالعدوانية (aggressivity)، والحسد (Jealousy)، والابتذال (Vulgarity).

3 ـ البُعد الاجتماعي

النمو الاجتماعي عنصر مهم ومصيريّ في تفتّح طاقات الأطفال واليافعين؛ فإذا لم يُراعَ هذا الجانب أثناء الإعداد التربوي للأفراد، فلا بدّ أن ينتهي إلى إصابتهم بالكآبة والعزلة والتمرّد، كما هو الحال بالنسبة إلى الأطفال الذين يُقيمون علاقات سليمة مع الآخرين في داخل البيت، ولكنهم لا يجرؤون على التعبير عن وجودهم في المجتمع، ويخشَوْن الابتعاد عن آبائهم وأُمّهاتهم.

يرى برتراند راسل أن «هدف التربية هو إعداد الإنسان الذي يحرّر فكره من قيود العادات وأغلالها، ويتعلّم كيف يعيش في حالة من عدم الأمان، ولا يتورّع في الوقت ذاته عن الإفصاح عمّا لديه من رأي وإقدام».

4 ـ البُعد الذهني

من العوامل المؤثرة في إيجاد حياة متّزنة، أن تكون لدى المرء المعارفُ والمعلومات الكافية. لذا يتّصف الأفراد الذين يتمتعون بنمو

ذهني جيّد، بالاتّزان ولديهم مقدرة تفوق مقدرة غيرهم. على عكس ذلك هم الأشخاص الذين يفتقدون إلى النمو العقلي (Mental Growth) الجيّد، إذ إنهم يعجزون عن الحفاظ على الوضع القائم، وتَضْـؤُلُ لديهم عزّةُ النفس على المدى البعيد. وقد عبّر ويلز عن ذلك، بقوله: «هدف التربية والتعليم، والرسالة التي تنهض بها التربية، إخراج الفكر من الطرق المغلقة» (كريمي 1376هـ، ص 24).

ولا تتحقق هذه الغاية إلا في ظل النمو الذهني المتوازن والمتعادل، وذلك لأن هدف التعليم والتربية كما بيّن رسول الله صلى الله عليه وآله، هو توفير الحرية ليعبّر الطفل عن طبيعته؛ وذلك لأن الإنسان يتمكّن في ظل الحرية من اكتشاف قدراته الخلّاقة، واستقلاله وثقته بنفسه، وسعة صدره، وسلامة فكره، وعظمة روحه، وتهذيبه الباطني. وها هو تحقيق الكمال الذاتي بواسطة الذات (المصدر السابق).

5 ـ البُعد الإيماني والديني

من الأبعاد الرئيسية الأخرى التي تنطوي عليها جبلّة الإنسان فطرياً، ولا بدّ من معرفتها لبيان أصول الإدارة التربوية، هو البُعد الإيماني والديني. فروح الإنسان مشدودةٌ منذ بدء خلقها، إلى السؤال والتنقيب والبحث والتَّوْق إلى قدرة تفوق قدرة الماديات وعالم الناسوت. والطريف أن لدى كل إنسان، منذ بداية خلقه إلى حين وفاته، سؤالين أساسيّين يراودان ذهنه ويبحثان عن جواب مقنع؛ الأول هو: من أين أتينا وإلى أين نذهب؟ والثاني: مَن الخالق، وما هو، وأين هو؟

بعض أصحاب النظر يذهبون ـ عند حديثهم عن الإدارة التربوية للإنسان، خاصّة في جانب الدين والشعائر الدينية ـ إلى القول بوجود تأثيرات هائلة للأسرة في هذا المجال. فقد كتب كلٌّ من كوك ودان هيل، في كتابهما «مدخل إلى الإدارة التربوية»، ما يلي:

«أساس تربية الطفل في الأسرة، تنامي اعتقاده الديني. فالرؤى والقيم المعنوية التي يكتسبها عن طريق تعلّمه أصول العقائد، هي التي توجّه قيمه الأخلاقية وسلوكه. وهناك اختلاف شاسع بين مواقف الدول في هذا المجال. فهناك دول تدرّس الدين في مدارسها الرسمية، وبعضها الآخر يحافظ على التعليم غير الديني الموجّه رسمياً، أو تتجاهل التعليم الديني الذي تقوم به الجمعيات الدينية أو المرجعيات الدينية. والملاحظة التي نشير إليها هنا هي أنه يجب إدخال إدارة التعليم الديني في المنهج اليومي للمدارس، وذلك لأهميتها الفائقة» (كوك ودان هيل، 1958، ص 22).

المؤشّرات والأصول المهمة في التربية

من الطبيعي أن تسود الفوضى أيّة جماعة أو منظمة أو ما شابههما، إن لم يكن على رأسها إدارة كفؤة، وأن ينتهي بها الأمر إلى الزوال. في هذا المعنى، قال أمير المؤمنين عليه السلام: «وَإِنَّهُ لَيَعْلَمُ أَنَّ مَحَلِّي مِنْهَا مَحَلُّ الْقُطْبِ مِنَ الرَّحَى» (نهج البلاغة، الخطبة 3). وفي المعنى نفسه أيضاً، كلامٌ للإمام الرضا (ع) في إدارة التربية المعنوية، وإدارة الطاقات البشرية: «عند النظر في أحوال الناس لا نجد أمةً أو جماعةً عاشت في عزّ وثبات إلا إذا كان لها والٍ يُدير شؤونها المادية والمعنوية» (المصدر السابق، ص 19).

نلاحظ إذاً أن الأئمةَ يُقِرّون بأن الإدارةَ الفاعلة تؤدّي إلى تحقيق أهداف الجماعة أو المؤسسة، وإلى ازدهارها، وأن للإدارة التربوية القول الفصل في المجتمع البشري؛ فرسول الله (ص) ما كان يخشى على أمّتِه الفقرَ، وإنما كان يخشى عليها سوءَ التدبير. وقد دعاهم إلى نظم أمورهم حتى في السفر، حيث قال: «إذا كنتم ثلاثةً في سفرٍ فأمّروا أحدكم» (بحار الأنوار، ج 23، ص 32).

قال أحد أصحاب النظر المتخصصين في حقل الإدارة، في معرض وصفه أهمية الإدارة في حياة الناس: «مثلما أن الأشجارَ تفسُد من رأسها وتضمحل وتتلاشى، كذلك الجماعة التي تفتقد إلى المدير الكفء وإلى الإدارة السليمة، يُصيبها الاضمحلال والزوال».

وقال ألفريد مارشال، وهو من علماء الإدارة: «لو زال كل ما في العالم من ثروات وآلات، وسُلِّم زمامُ الأمورِ إلى مدراءَ ماهرين، لحقّقوا من التنمية والتطوّر، ما هو أكثر ازدهاراً ممّا كان من قَبل» (حسام الدين بيان، ص255).

وفي سياق المقارنة بين الشركات والمراكز الصناعية والخدمية، وبين المؤسسات التربوية، لا بدّ من الإشارة إلى أن الإدارة في الحقول غير التعليمية والتربوية، هي من النوع الكلاسيكي، أو الكلاسيكي الجديد، القائم على العمل والإدارة الإنتاجية؛ أما في المؤسسات التعليمية/ التربوية فالإدارة هي من النوع العضوي الفائق الأهمية، بل من النوع النفسي/ البشري، فهي «إدارة تغيير» تُوَجّه السلوكَ وتصلحه وتعدّله وتغيّره.

والطريف في الأمر، أن الإدارةَ غير التعليمية/ التربوية، يقتصر دور المدراء فيها على كونه دوراً تنسيقياً فحسب، في حين أن الدوائر التعليمية والسلوكية والتربوية يكون المدير فيها بمثابة حلقة وصل بين نفسيات الأفراد المَرِنَة، والاعتبارات الاجتماعية والدينية والوطنية والأخلاقية. وهناك تشبيه للإمام علي عليه السلام يتناسب إلى حد بعيد مع هذا النوع من الإدارة، فقد قال عليه السلام: «ومَكَانُ الْقَيِّمِ بِالأَمْرِ مَكَانُ النِّظَامِ مِنَ الْخَرَزِ يَجْمَعُهُ وَيَضُمُّهُ فَإِنِ انْقَطَعَ النِّظَامُ تَفَرَّقَ الْخَرَزُ وَذَهَبَ ثُمَّ لَمْ يَجْتَمِعْ بِحَذَافِيرِهِ أَبَداً» (نهج البلاغة، الخطبة 136).

ولو شبّهنا المؤسسةَ ببَدَنِ الإنسان، فالمدير فيها يكون بمنزلة العقل

المفكّر والمرِن القابل للتطوّر. فإذا انعدم وجودُ مثل هذا العقل والفكر، تبقى الإدارة التربوية عاجزةً عن إعداد الناس الأكفّاء، وسيبقى الناس الذين يجري إعدادهم، يسيرون ضمن نهج معين وفي مسلك خاص، ويتعذّر عليهم مواكبة متطلبات عصرهم.

التعليمُ يعني التدريسَ ونقلَ المفاهيم والمهارات والأساليب. والتربيةُ تعني العملَ من أجل ازدهار طاقات بني الإنسان، من خلال توفير الأجواء المناسبة لها وتوجيهها في الاتجاه المطلوب. والله سبحانه وتعالى، هو أوّلُ مُرَبٍّ وهادٍ لكل الموجودات والمخلوقات في نظام التكوين. والإدارة التربوية هي في يد الله عز وجلّ، في الدرجة الأولى. وتربية الإنسان الصالح هي في مقدّم الأهداف المبدئية التي يطمح إليها الإسلام، وغايتها وصول الإنسان إلى مرحلة عبادة الله والتسليم له. والإنسان في هذا النظام التربوي يشقّ طريقه بما جُبل عليه من فطرة إلهية، وبما مُنح من قدرةٍ على الاختيار. وهو نظامٌ يقدّم تهذيب الإنسان وإعداده إعداداً دينياً، على تعليمه وتربيته. ويقوم هدفُ الأنبياء، في مجال تعليم الحكمة، على تزكية النفس؛ وذلك لأنه لا تتوافر في غير الإنسان، متطلباتُ التكامل والرقي والهداية. فالتزكية تؤدّي إلى ظهور الحق وتجلّي الحبّ الإلهي في مرآة القلب، وهي تأخذ بيد الإنسان نحو السعادة الأخروية.

كان الأنبياء مربّين من خيرة الناس، يتولَّوْن مهمّة إعداد الإنسان تربوياً، وغاية عملهم التربوي، أن يسير الإنسان على الصراط المستقيم، ونهاية هذا الصراط المستقيم هو الكمال المطلق؛ أي الذات المقدسة لله تعالى. فالإنسان خلاصة كل الموجودات وعالم الوجود. ولم يتوانَ الأنبياء عن بذل أي جهد على طريق هداية بني الإنسان، والعمل من أجل إعداد الإنسان، وهو ما يُعتبر نوعاً من «الإعداد التربوي الإلهي». وقد بُني نهج الإمامة على مثل هذا الهدف أيضاً. ومن بعد الأئمَّة، تولّى مهمّة

النهوض بأمر التربية رؤساء مسيرة التربية والتهذيب الذين يضطلعون بتقديم الطرق والأساليب التربوية.

تُبيّن الرؤية الكونية الإسلامية ـ في ضوء ما تقدّمه من تعريف للإنسان المتكامل ـ أن التربية والإعداد التربوي يقومان على أصول عامّة وشمولية مصدرها القرآن الذي نزل لتربية المجتمع البشري. وحتى أصول الإدارة في البحوث الحديثة تبدو محدودة ولا ترقى إلى الشمولية التي تتميّز بها الرؤية الإسلامية؛ وذلك لأن النظرة التربوية الإسلامية إلى أصول الإدارة، خَطَتْ خطوة أوسع وأبعد من النظريات الشائعة اليوم. إذ تدور التربية الدينية أولاً وقبل كل شيء ـ خلافاً لآراء المذاهب الغربية ـ على محور الاهتمام بجميع جوانب الإنسان مثل: نموّه الذهني والنفسي والاجتماعي والبدني والأخلاقي والديني، وهي آراء تنطوي على الانسجام بين الجوانب المختلفة لنمو الإنسان.

نذكر على سبيل المثال أن أصحاب النظر عندما يتحدّثون عن أصول التربية الدينية، يذكرون آفاقاً أوسع وأشمل ممّا يوجد في الإدارة الكلاسيكية. ومن هذه الأصول التمهيدية يمكن أن نذكر الأصول التالية:

الأصل الأول: الاهتمام بطبيعة الطفل ونموّه البدني والفكري.

الأصل الثاني: الاهتمام بتعليم المفاهيم والأصول الدينية كالمبدأ والمعاد. وما يلفِتُ النظرَ في هذا المجال، هو أن البحوث التربوية في عالم اليوم، وبخاصة ما يتعلّق منها بأصول النمو، تركّز على خصائص الإنسان منذ عمر السنتين، حيث يكون الطفل مثل إناء طافحٍ بالأسئلة، وأهمّها سؤالان لا يبارحان ذهنه، ابتداءً من هذه السن إلى أن تفارق روحه جسده، والسؤالان هما: مَنْ أنا، ومن أين جئت؟ مَنْ هو الله، وما هو، وأين هو؟

الأصل الثالث: استخدام الأدوات والوسائل في الإدارة والإعداد

التربوي. فهذا الاستخدام يتَّخذُ طابَعاً ميكانيكياً، في حين أن ذاكرةَ الإنسان تعلّمه تصوير الأشياء، ثم يخطو بعدها نحو مرحلة الرؤية. وهذا يعني أن استخدام الأدوات والوسائل السمعية والبصرية مؤثر جداً في هذا المجال.

الأصل الرابع: التوجيه السليم لعواطف ومشاعر الأفراد وقدراتهم وملكاتهم الباطنية في بدايات إعدادهم ورقيّهم؛ إذ تكون الأصول والمفاهيم الداخلية في هذه الأثناء، كالسيل الذي يؤدّي انفلاته إلى تدمير شخصية الفرد، كما يمكن في الوقت نفسه، توجيهه في قنوات خاصّة والاستفادة منه.

الأصل الخامس: حـفْـزُ المتربّي على العمل بالفرائض والآداب الدينية. فبحسب خبرات الإدارة التعليمية اليومَ، أن الطفلَ إذا غُرِست في نفسه، بذورُ التوجُّهات الدينية والفرائض العبادية، منذ مطلع سنوات طفولته حتى سنِّ السابعة، فإنها ستغدو من أكثر العادات والملكات ثباتاً في ذاته (شرفي، 1372).

الأصل السادس: إيجاد التحوّلِ في الميول والرغبات، والنَّظْم في العواطف. إن عهدَ الطفولة والصبا هو عهدُ نموّ العواطف الرقيقة لَدى الإنسان. ثم تقوى هذه العواطف تدريجياً، وترسخ زمناً طويلاً. والعواطف الرقيقة عوامل شعورية واجتماعية، ولها أهمية كبيرة في الحياة.

نتتقل الآن إلى بحثِ أصول الإدارة التربوية، من وجهة نظر الإمام علي عليه السلام. الأسسُ التي يقوم عليها هذا البحث، هي الأصول الإدارية العامّة التي تناولها كلامُه وما وصلَنا من آثاره. ومن الضروري الإشارة هنا إلى أن الإدارة ـ بكل أنواعها ـ هي في نظرِ الإسلام، أمانة. فمنصب الإدارة أمانةٌ في عنقِ الشخص المدير، وهو مُلزَمٌ بالحفاظ عليها

وبصَوْنِها ورعايتها وفقاً للأصول. في هذا المعنى، قال الإمام علي عليه السلام: «وإِنَّ عَمَلَكَ لَيْسَ لَكَ بِطُعْمَةٍ وَلٰكِنَّهُ فِي عُنُقِكَ أَمَانَةٌ وَأَنْتَ مُسْتَرْعًى لِمَنْ فَوْقَكَ لَيْسَ لَكَ أَنْ تَفْتَاتَ فِي رَعِيَّةٍ وَلا تُخَاطِرَ إِلّا بِوَثِيقَةٍ» (نهج البلاغة، الكتاب 5).

في نظرِ الإمام علي عليه السلام، ومن وجهة الرؤية الإسلامية، الإدارةُ مسؤوليةٌ ثقيلة مقرونة بالخدمة. والمدير الإسلامي لا يطلب مقام الإدارة لنفسه ولا يطلب منصبها، لأنه لا ينبغي له أن يسعى من أجل تحقيق رغباته. وإذا كان مثل هذه الأفكار يخطر على بال المدير، فمعنى ذلك أنه حاكمٌ للأُمّة وليس خادماً لها، أي أنه لا يحمل صفة المدير الإسلامي.

وفي نهج البلاغة وغرر الحكم، يرمي كلامُ أمير المؤمنين عليه السلام في ذكر الوالي والحاكم والمسؤول، إلى فنِّ انسجام البُنى الاجتماعية وإيجاد العلاقات البشرية والانتفاع من الطاقات البشرية. ولذا، فإن الإدارة وأصولها الكامنة في ثنايا كلامه، وهو ذلك المدير العظيم على مدى التاريخ، مَدينةٌ للتربية الإنسانية والأخلاق والطباع السلوكية.

للإدارة التربويةِ التي هدفُها المباشرُ الإنسان، أصولٌ خاصة بها. ويرى الإمام علي عليه السلام أن سقوطَ أيِّ كيانٍ يُعزى إلى إهمال تلك الأصول الأساسية.

إن تربيةَ جيلٍ من الأجيال وإطلاق الطاقات الكامنة فيه ـ وهو ما نطلق عليه تسمية «الإعداد التربوي» ـ من أخطر أنواع الإدارة وأكثرها دقّةً؛ وفي هذا الصَّددِ قال رسول الله صلّى الله عليه وآله: «من يتولّى أمورَ عشرةٍ، يجب أن يكون له عقلُ أربعين، ومن يتولّى أمورَ أربعين، يجب أن يكون له عقلُ أربعمائة». (نصر آبادي ورحماني 1378، ص 29).

الأصل الأول: البرمجة

جاء في النصوص الدينية، وخاصة في نهج البلاغة، ذكرُ البرمجةِ تحت عنوان «التدبير». وفي النصوص العربية المتأخّرة استُخدِمَتْ عبارة «برمجة». قال الإمام علي عليه السلام: «ولا عَقْلَ كَالتَّدْبِيرِ» (نهج البلاغة، الحكمة 113).

البرمجة هي تعيين الهدف (أو الأهداف) بدقّة، وتعيين الأعمال التي يجب القيام بها من أجل الوصول إلى تلك الأهداف. في ما يخص الإعدادَ التربوي وأصولَ التعليمِ والتربية، لا يمكن بشكل عام تركُ الإنسان على هواه، بل يجبُ التخطيط لمُستقبله، ليتسنّى له بلوغ الهدف أو الأهداف المنشودة. فالوالدان والمربون والمدراء المكلّفون بالتربية والإعداد التربوي، الذين يهتمّون بالأمور اليومية فحسب، سيواجهون في المستقبل مشكلاتٍ كثيرة. إذاً، فمثلما نضع برنامجاً ليوم من حياتنا، علينا أيضاً أن نَضَعَ برنامجاً لحياة أولادنا.

تستلزم البرمجةُ في الإعداد التربوي، ثلاثةَ آفاق من الرؤية (خنيفر 1379، ص 15)؛ هي: الأفق المفتوح، والأفق البعيد، والأفق الواضح. ويتطلّب هذا النوع من البرمجة، تفحّصَ الماضي، ونظرةً عميقةً إلى الأوضاع الحالية، وتأملاً عميقاً في كل جوانب الأمور، ونظرةً واسعةً إلى المستقبل. إنَّ واجبَ الإدارة التربوية (أو الإعداد التربوي) الأساسي، وضع برنامج بيئي نفسي/إنساني، يُتيح لكل فرد من الأفراد أن يعمل في تلك البيئة بوصفه عضواً وليس فرداً، لا بل أن يعمل بوصفه عضواً مسؤولاً، يرتقي ويحقّق أهدافه ويبلغ غاياته.

البرمجة هي أساسُ الإدارة، وهي مقدَّمَةٌ على جميع الأعمال الأخرى، في جميع النظريات الإدارية وأصول الإدارة ومبادئها.

يجب أن تستوعبَ البرمجةُ أفقَ المستقبل. ومن عيوبِ البرمجة الحالية، وقوعُها في البرمجة اليومية والانهماك في تنفيذها على عجل.

تُلاحَظ هذه الظاهرة، أكثر ما تُلاحَظ، في مجال تربية الجيل الجديد وإعداده وادارة شؤون طاقاته البشرية. (راجع: قورجيان 1378).

في أهمية البرمجة قبل البدء بالعمل، قال الإمام علي عليه السلام: «فَإِنَّ الْعَامِلَ بِغَيْرِ عِلْمٍ كَالسَّائِرِ عَلَى غَيْرِ طَرِيقٍ فَلا يَزِيدُهُ بُعْدُهُ عَنِ الطَّرِيقِ الْوَاضِحِ» (نهج البلاغة، الخطبة 154).

ويقول روبرت ميغار: «إن لم تكن واثقاً إلى أين أنت سائر، فأنت تحمل معك خطر الوصول إلى مكان آخر (من هنا، الأهمية القصوى للوعي، وتدوين الأهداف في البرمجة).

إحدى المشكلات الأساسية في التخطيط للطاقات البشرية والثروة الإنسانية، تجاهل الزمن وعدم الالتفات إلى قيمة البرمجة الزمنية الدقيقة. يُحسَبُ الوقتُ اليومَ بالدقائق، في مجال إعدادِ الطاقات البشرية والإدارة التربوية، بينما لا نزال نحن نفكر بالسنوات. ومن الطبيعي أننا لو فكّرنا بالحدِّ الأدنى من التخصيص الزمني كالدقيقة والثانية والساعة، كما نفكّر باليوم والشهر والسنة، لكُنا أنجزنا أعمالاً قيّمة. إلا أننا أخذنا بجملةِ الزمان، وابتعدنا عن أجزائه. قال الإمام علي عليه السلام موجِّهاً خطابه إلى مالك الأشتر، فيما يخصُّ البرمجة اليومية الدقيقة: «وَأَمْضِ لِكُلِّ يَوْمٍ عَمَلَهُ فَإِنَّ لِكُلِّ يَوْمٍ مَا فِيهِ» (نهج البلاغة، الكتاب 53). فإذا كانت الدقائق اليومَ، لا تُحْسَبُ في البرمجة الزمنية وتربية الجيل الناشئ، وإذا كانت دقائق تنظيم الأُمور، يُغْفَل عنها، فسببُ ذلك هو أنَّ المدراء لا يتابعون الأمورَ والمشكلاتِ والأعمالَ ببرمجةٍ زمنية دقيقة، بل إن المشاكل والحوادثَ هي التي تنظّم البرامجَ وتحدّد وظائف المدراء.

مزايا البرمجة في الإدارة التربوية.

1- البرمجة في الإدارة التربوية تجعل احتمال الوصول إلى أهداف وغايات التربية أكثر وضوحاً.

2- البرمجة في الإدارة التربوية تقلّل الضغوطَ النفسية والاجتماعية.

3- البرمجة في الإدارة التربوية تزيد ثقة الإدارة بنفسها.

4- البرمجة في الإدارة تتعاطى مع الإنسان، وتجعله محوراً وليس حصيلة. وعلى هذا فهي تحقِّق المزيد من الانسجام بين الأمور.

الأصل الثاني: النَّـظْـمُ

النَّـظْـمُ (Organizing) يعني تقسيمَ العمل بين أفراد مؤسسة. وقد تكون هذه المؤسسة بضخامة مؤسسةِ التعليم والتربية، أو البريد، وقد تكون أقلَّ ضخامةً، بحجم أُسرةٍ تتألَّف من بضعة أفراد. لكنَّ تقسيمَ العمل يبقى لازماً لتنفيذ أي برنامج؛ وذلك لأن أية مؤسسة إذا كانت تفتقر إلى تقسيم العمل، فمن الطبيعي أن يفسُدَ العملُ وتكثُرَ الخسائر؛ لأن البعض يعمل كثيراً والبعض الآخر يتملّص من العمل.

يعتبَرُ أصلُ النَّـظْـم، حتّى في الإدارة التربوية للأسرة، عاملاً في تقليص حالات التوتّر بينَ أعضاء الأسرة، ويجعل منهم منظومةً وليس مجموعة. وفي ضوء ذلك، فان الأسرة التي لا يُعيَّنُ فيها عملُ كلِّ فرد، سواءً من البنين أم من البنات، تظهر بينهم على مرّ الزمن مشاكلُ نفسيةٌ كثيرة. ومن الطبيعي أن النَّـظْـمَ وتقسيم الأمور في إدارة شؤون الأُسرة، يؤدّي إلى زيادة السكينة والاستقرار فيها. وأما على الصعيد الكلي، وعلى نطاق الإدارة التربوية فالنَّـظْـمُ يعني ترتيبَ الأعمال وتنسيقَ الأنشطة، وتقسيمَها على الأفراد وتكليفَهم بأدائها من أجل تنفيذها

وتحقيق الأهداف التي وجد كيان تلك المؤسسة من أجلها. وفي الإدارة التربوية يكون كيان المؤسسة إدراكياً/ إنسانياً، أكثر منه فنياً وتنفيذياً، ويتطلب وجودَ علاقات منظّمة ومنطقية توجه أعمال أعضائها بتناغم وانسجام.

هدفُ عمليةِ النَّـظْـمِ في الإدارة التربوية، هو تعيينُ الأعمال اللازمة لبلوغ الغايات، وتنفيذُ الخطط وتقسيمُ الأعمال على المجموعات في ضوء الطاقات البشرية؛ ومن ثَـمَّ تعيينُ أفضلِ سبيل للاستفادة منها، وتفويض صلاحيات إصدارِ الأوامر واتخاذ القرارات، إلى مسؤولِ كلِّ جماعة؛ وأخيراً إيجادُ ترابطٍ أُفُقيّ وعامودي، بين المجموعات، عن طريق علاقات العمل وشبكة اتصال المعلومات.

في ما يخص النَّـظْـمَ، قال الإمام علي عليه السلام: «واجْعَلْ لِكُلِّ إِنْسَانٍ مِنْ خَدَمِكَ عَمَلاً تَأْخُذُهُ بِهِ فَإِنَّهُ أَحْرَى أَلَّا يَتَوَاكَلُوا فِي خِدْمَتِكَ» (نهج البلاغة، الكتاب 31).

فروعُ النَّـظْـمِ في الإدارة التربوية

لمبحث النَّـظْـمِ فروعٌ كثيرة، بعضُها تفيدُ منه الإدارةُ التربوية فائدةً عظيمة؛ وهذه الفروع هي:

أ ـ تفويض الصلاحيات

من الجوانب ذات الأهمية في نَظْمِ الطاقات البشرية، تفويضُ الصلاحيات؛ فإن إعدادَ الطاقات البشرية والعاملين الأكفّاء، هو من أهمّ أهداف علمِ الإدارة. ولهذا الموضوع أهميّة كبرى في مجال الإدارة التربوية أيضاً. فإذا أراد المدراء التربَويّون زيادة تأثيرهم في مجال العمل، مع الاحتفاظ بالقدرة على إنجاز واجباتهم المهمة والأساسية، يتعيّن عليهم تفويض قسم من صلاحيّاتهم إلى العاملين الآخرين.

ب ـ رعايةُ الدقة والانسجام في النَّـظْـم

ليس في مجال تعليم وإعداد الطاقات البشرية شيءٌ أسوأ وأخطر من الفوضى وضياع النَّـظْـم. عندما نتفحّص عن كَثَبٍ، مبدأ النظم، نُدركُ أن معناه أداءُ العملِ أداءً سليماً ومُتقَناً. وفي هذا المعنى، قال الإمام علي عليه السلام: «العاقل هُوَ الَّذِي يَضَعُ الشَّيْءَ مَوَاضِعَهُ » (نهج البلاغة، الحكمة 235).

يعتبَرُ النَّـظْـمُ المادي والنظم الفكري، مصدرين أساسيين للإدارة. والتغلّب على الفوضى هو بدايةُ التعقل والإدارةِ الصحيحة. ففي العمل الجماعي، وفي نطاق الإدارة التربوية، يكون النظم والانضباط بمثابة مفتاح النجاح الأساسي.

الأصل الثالث: الاختيار الصحيح للأفراد

ثمة جوانب وخصائص وشروط معيّنة يجب مراعاتها عند استخدام الأفراد في الدوائر العادية. ولهذا البُعدِ أهميةٌ استثنائية في الإدارة التربوية. في هذا الصَّدَدِ، قال الإمامُ علي عليه السلام: «آفة الأعمالِ عجزُ العمّال» (تصنيف غرر الحكم، ص 345).

من الطبيعي أن يستلزمَ العملُ على الحيلولة دون وقوع خسائر في إعداد الطاقات البشرية، استخدامَ كوادر كفؤة، وإعدادَ كوادر مُختصّة، من أجل استخدامها في أداءِ هذه المهمّة. وفي ما يخص إدارةَ الطاقات البشرية، ومِن بَعدِ اختيار واستخدام الأشخاص الأكفّاء في المراكز الحساسة، يجب تعيينهم في تلك المراكز تدريجياً وبتوجيه وتوعية، على أن يتمَّ استبدالهم بغيرهم، إذا دعت الضرورة إلى ذلك. وهذا ما فعله الإمام علي عليه السلام في عهد خلافته. (الكتاب 42 من نهج البلاغة).

ثمة ملحوظة مهمة في هذا المجال، وهي أنه إذا لم يتمَّ إعدادُ

الكوادر الكفؤة في مجال الإدارة التربوية، لكي تأخذ على عاتقها شؤون المجتمع والإدارة، على المستويات الجزئية والكليّة، فلن يتسنّى لتلك المؤسسة إنجازُ واجباتها وأهدافِها، وسيقع خللٌ في مجريات أمورِها.

الأصل الرابع: التنسيق

في أعقاب البرمجة وتقسيمِ الأعمال واستخدام الأفرادِ وتعيين وظائفهم، لا بدَّ من التنسيق. فغيابَ التنسيق في مؤسسةٍ ما، يؤدّي إلى تكاثر الأعمال المتوازية، وتزايد أعمال الأفراد، وارتفاع النفقات، وهدر الوقت في أداء أعمال عبثية.

والتنسيق في الإدارة التربوية، معناهُ وجودُ تناغمٍ وانسجام دقيق وواضح في الأعمال. فالتنسيق هو موضوع حيوي، حتى على مستوى إدارة شؤون البيت والأسرة، وهو أمرٌ أساسيّ في الإدارة التربوية. وهذا يعني أن التنسيق بين الوالدين في سبيل إدارة شؤون الأولاد تربوياً، يُعَدُّ أمراً حيوياً. فإذا كان هناك تضادٌّ في أسلوب التربية بين الأب والأم، فلن تكون هناك تربية صحيحة. فالتنسيق بمعناه الصحيح هو التناغم والانسجام، وفي مجال الإدارة التربوية يعني مجموعةً من الآليات البنوية والبشرية التي تجعل من أجل إيجاد ترابطٍ فاعلٍ بين مكوّنات أي نظام (مجتمع) لتسهيل الوصول إلى الأهداف المنشودة. وفي مبدأ التنسيق، تقول الآيةُ الكريمةُ: «فَتَقَطَّعُوا أَمْرَهُم بَيْنَهُمْ زُبُرًا كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ» (سورة المؤمنون، 53).

الأصل الخامس: القيادة

إذا أردنا ـ في حقل الإدارة التربوية ـ توجيه أبنائنا صوب الهدف المنشود، فيجب أن يكون لنا تأثيرٌ فيهم، وألَّا نستخدم أسلوبَ التهديد والتخويف لدفعهم نحو مستقبل مشرق. والمطلوبُ منّا ليس إدارةُ أولادِنا

فحسب، بل علينا أن نقودهم، أيْ أن يكونَ لنا تأثيرٌ فيهم، لكي نوجّههم صوبَ الأهداف الصحيحة.

في ما يتعلق بشؤون الأسرة، لا يمكن التعويل على القوّة البدنية وحدها. فالأبوان اللذان يستخدمان القوة البدنية وحدها في التعامل مع الأبناء، إنّما يقدّمون للمجتمع أشخاصاً عدوانيين ومتمرّدين ومجرّدين من الأدب والنظم، ويسبّبون المتاعب لهما وللمجتمع. ولكن إذا استطاع الوالدان التأثيرَ في أبنائهم، يصبح بإمكانهم تحقيقُ أكثرَ ما يمكن من التوجيه، وبأقل الجهود. وهذا ما لا يتحقق إلا بوجود القيادة المقتدرة والمتنفّذة.

أجزاء القدرة

من البحوث الموجودة اليومَ، في الإدارة التربوية، بحثُ أجزاء القدرة؛ فالأفراد في الأسرة والمجتمع والمدرسة، وغير ذلك، يُعتبَرون أجزاءَ القدرة. والمعلّمون والمربّون والوالدان يؤدّون دورَ قيادة وتوجيه هذه الأجزاء. وأفضل طريقة لتوجيه هذه الأجزاء الكثيرة والمتنوّعة من القدرة هي «السلطة العزلاء». وهذه السلطة تعني النفوذَ والتأثيرَ والتوجيه والسيطرة على هؤلاء الأفراد، بأساليب الإيماء والإشارة والحضور أو التنبيه والتحذير وحدها، وتمتنع عن استخدام ما هو شائع ومتداوَلٌ من الأساليب الأخرى، لأنها تعارض أصلاً مثلَ هذه الأساليب.

الأصل السادس: الرقابة

في مجال الإدارة التربوية، هناك أصل الرقابة، وهو ما يعني نوعاً من تحسين وتطوير الأعمال وتوجيهها نحو الأهداف. ولكي نتمكّن من توجيه الأفراد نحو الهدف، يجب أن نوجِّهَهم توجيهاً صحيحاً، لكي لا ينزلقوا في طريق منحرف أثناء تَقدُّمِهم. لذا، لا بدّ من القيام بإجراءات الرقابة اللازمة تلافياً للانحراف. يُشير قانون مورفي إلى ما

يلي: «كونوا على ثقة تقريباً، من أن أيَّ برنامجٍ لن يسيرَ بالضبط وفقاً لما كنتم تتوقعون» (رحماني 1378، ص 31).

في ما يعني موضوع الرقابة، قال الإمام علي عليه السلام: «ثُمَّ تَفَقَّدْ أَعْمَالَهُمْ وَابْعَثِ الْعُيُونَ مِنْ أَهْلِ الصِّدْقِ والْوَفَاءِ عَلَيْهِمْ فَإِنَّ تَعَاهُدَكَ فِي السِّرِّ لأُمُورِهِمْ حَدْوَةٌ لَهُمْ عَلَى اسْتِعْمَالِ الأَمَانَةِ والرِّفْقِ بِالرَّعِيَّةِ» (نهج البلاغة، الكتاب 53).

الرقابة اذاً هي مقارنةٌ بين ما أنجزه الفرد من عمل وما ينبغي له أن يُنجزه. وفي الأجواء التي لا تُمارَس فيها الرقابة بالشكل الصحيح، ينحرف الأفراد ويخلقون المتاعبَ لأنفسهم ولغيرهم. ومن الطبيعي أنّ فقدان الرقابة اللازمة يوقع الأسرة في الفوضى، ولا يبقى هناك أيّ معنى للبرمجة في مثلِ هذه الأسرة.

من المناسب هنا، وفي سياق شرح قول الإمام علي عليه السلام في الرقابة، أن نعرضَ تعريفاً آخر لها: «الرقابة هي مقارنةُ ما أُنجِزَ (من العمل) بما يجب أن يُنجَزَ منه (المواصفات القياسية)، وجانب المعرفة هو نقاط ضعف وقوّة البرامج وأسلوب عمل الإدارة». بعبارة أخرى، فإن الإشرافَ والرقابة يعكسان طبيعةَ أعمال المؤسسة ومدى ما أحرزته من تقدّم على طريق تحقيق الأهداف المطلوبة، ومدى تطابق هذا التقدّم مع الموازين المتوقّعة. ويمكن من خلال الإشراف والرقابة، إيجادُ تغييرات أو تعديلات في أهداف المؤسسة وخططها وعملها. فالرقابة والإشراف هما الأسلوب الجيّد للتأكد من تحقيق الأهداف» (علي آبادي 1372، ص 125).

ذكَرَ الإمام علي عليه السلام في الكتاب 53 من نهج البلاغة، وهو كتابه إلى مالك الأشتر، خصائصَ ومزايا معيّنة يجب أن تتوافر حتى في

معاوني المدير ومساعديه. ولهذه الخصائص تطبيقات كثيرة في الإدارة التربوية. وملخّصُها، ما يلي:

1 ـ أن لا يكون شريكاً وعوناً للظالمين.

2 ـ أن لا يكون للأشرار شريكاً في آثامهم.

3 ـ أن يكونَ أحسن الناس للمدير معونةً، وأكثَرهم حنوّا وعطفاً عليه.

4 ـ أن يكون أقوَلَهُم بالحق للمدير، وإن كان ذلك مُرّاً عليه.

5 ـ يَنهى المديرَ عمّا يَكرهُ الله.

6 ـ أن يكونَ من أهل الصدقِ والورع.

7 ـ أن لا يتملق للمدير ولا يمدحه.

8 ـ أن لا يساعد المديرَ على ما لا ينبغي فعله (نهج البلاغة، الكتاب 53).

المهارات في الإدارة التربوية

هناك ثلاثة مهارات ينبغي أن تكون لدى المدير، في ما يتعلّق بعمله الإداري، وهي: المهارة الفنية والمهارة البشرية ومهارة الاستيعاب.

أ ـ المهارة الفنية في التربية

المهارة الفنية هي حِيازةُ العلم الكافي واللازم لأداء واجبٍ أو واجباتٍ معيّنة. والأفراد الذين يفتقرون الى العلم الكافي في مجال التعليم والتربية، يتعذّر عليهم القيامُ بعملية التوجيه الصحيحة والأصولية للأجيال الصاعدة. ونظراً إلى عدم معرفتهم بشؤون العصر، بسبب قلّة علمهم ومعرفتهم، فإنهم كثيراً ما يُخطِئون في القول أو في العمل. وهذا

يعني أنهم لا يُتقِنون هذه المهارة، وأن تلاميذَهم وحتى أبناءهم لا يثقون بهم ولا يستطيعون الاقتداء بهم، لأنهم يلاحظون أنهم يفتقرون إلى الشروط اللازمة. لذا، من المهمّ والحيوي في آن، أن يمتلكَ المديرُ التربوي العلمَ والمهارةَ الفنية.

ب ـ المهارة البشرية في التربية

تقوم المهارةُ البشرية على قطب العلاقة. والعلاقة في العمل الإداري تعني توفيرَ شروط التعامل البشري السليم مع الأفراد، بغيةَ التأثير فيهم. فإذا شئنا النجاحَ في تربيةِ الأفراد وتوجيهِهم، فيجب أن تكون لدينا القدرةُ على إقامة علاقة صحيحة معهم؛ هذا فضلاً عمّا ينبغي أن يتوافر لـدينا من علمٍ كافٍ لمساعدة الأفراد (المهارة الفنية). ومن الطبيعي أن يستلزِمَ إتقانُ هذه المهارة قدرةً على معرفة حاجات الآخرين، ومعرفة طموحاتهم وتطلّعاتهم، والسعيِ إلى تلبيتها قدرَ الإمكان.

ج ـ مهارة الاستيعاب في التربية

في هذا النوع من المهارة، يجب أن تكون لدى المدير رؤيةٌ شاملة للمجموعة العاملة، وأن ينظر إليها بوصفها وحدةً ونظاماً في إطار المجتمع. وبعبارة أكثرَ دقّةً، يجب أن يدركَ المديرُ علاقةَ مؤسسته بالبيئة الخارجية، وأن يكونَ لديه تصوّرٌ للقضايا العامّة للمؤسسة. وهذا النوع من المهارة ضرورة لا بدَّ منها لمدراء المستويات العليا، وفي مقدَّمهم المدراءُ التربويّون.

على هذا الأساس، تُسمّى القدرة على إدراك الوضع القائم واستيعابه، «مهارة الاستيعاب». يُعاني معظم الوالدين اليومَ، من ظاهرة النظرة الجزئية والنظرة ذات البعد الأحادي أو ما يُسمّى برؤية السبب الواحد. فالتلميذ أو الابن الذي يطالِبُ والديه بكل ما يحتاجه وما يرغب

له، حتى ولو كان غير ضروري، من دون أن يُبالي بالمشاكل المالية التي **يُعاني منها الوالدان**، وكذلك الأم التي تطالب ولدَها بما يعجز عن القيام **به، من دون أن** تُبالي بقدراته الدراسية. . . دليلٌ على أن هناك نظرةً ذات جانب واحد. فإن كان الشخصُ يحملُ نظرةً أحادية وجزئية، فلن يتمكَّنَ من تربية الذين أوكِلَت إليه مهمَّةُ تربيتهم. كذلك، فإن الأشخاصَ الذين يتمتعون بـ«مهارة الاستيعاب» هم وحدهم الذين يستطيعون إدراكَ المسائل إدراكاً صحيحاً.

المصادر

1 ـ القرآن الكريم.

2 ـ نهج البلاغة.

3 ـ علي آبادي، علي رضا (1372): مديران جامعة اسلامي، طهران، نشر رامين.

4 ـ مير حسيني، سيد حسن (1379): ياد داشت هاي تربيتي از سايت ماه اينترنت، قم، مؤسسة انديشه تبليغ.

5 ـ نقيبي، هدايت (1375): جزوه درسي كارشناسي ارشد مديريت، طهران، واحد علوم وتحقيقات.

6 ـ بزركمهر، منوجهر (1368): علم عالم خارج، طهران، انتشارات بزركمهر.

7 ـ كريمي، عبد العظيم (1376): تربيت جه جيزي نيست؟ طهران، انتشارات تربيت.

8 ـ بيان، حسام الدين (1378): آئين مديريت، طهران، مركز مديريت دولتي.

9 ـ كواهي، زهرا (1373): تعليم وتربيت از ديدكاه امام خميني قدس سره (كنكره بررسي انديشه وآثار تربيتي حضرت امام خميني قدس سره ، مؤسسة تنظيم ونشر آثار امام خمينيقدس سره.

10 ـ شرفي، محمد رضا (1371): دنياي نوجوان، طهران، انتشارات تربيت.

11 ـ نصر آبادي، علي باقر وجعفر رحماني (1375): مديريت بيشرفت تحصيلي، قم، مؤسسة فرهنكي انتشارات وليعصرعج الله فرجه.

12 ـ جوادي آملي، عبد الله (بلا تاريخ): فلسفة واهداف حكومت اسلامي.

13 ـ الإمام الخميني (رحمه الله): صحيفة نور، طهران، مؤسسة تنظيم ونشر آثار امام خميني قدس سره، 1360.

14 ـ عميد، حسن: فرهنك فارسي عميد، طهران، امير كبير.

15 ـ قورجيان، ناردقلي (1374): سير تحولات برنامه ريزي، طهران، وزارة الثقافة والتعليم العالي.

16 ـ خنيفر، حسين (1379): سير تحولات برنامه ريزي درسي از باستان تا آغاز هزاره سوم، طهران، انجمن برنامهريزي درسي ايران.

17 - Cook, Douglas & James dunhill: A Short Guide to Educational Administration, 1958.

الإدارة التـربويـة
في رؤية الإمـام علي عليه السلام

محمـد إحساني

الإدارة التربوية
في رؤية الإمام علي (ع)

محمد إحساني

تَمهيد

لا شك في أن إحدى القضايا المهمة، في أي نظام سياسي، هي طبيعة عمل المسؤولين في ذلك النظام؛ إذ إن لسلوكهم السليم والمدروس تأثيراً بالغاً في ترسيخ مرتكزات ذلك النظام. وهذا ما لا يتحقق إلا من خلال التربية السياسية للمسؤولين على مستويين، هما: المعرفة والعمل. فبوسع المدراء والمسؤولين العمل على طريق تحقيق أهداف الحكومة الإسلامية، وتمهيد الأرضية الملائمة للتنمية والتطوير الشامل للمجتمع، والعمل على أساس الأفكار والتعاليم الدينية، فضلاً عن توفير التخصُّص الكافي. ومن الطبيعي أن إعداد مثل هذه الكوادر يتطلب استثماراً جاداً وبرمجةً دقيقة في هذا المجال.

كان الإمام علي عليه السلام أثناء سنوات حكمه ـ وحتى قبل ذلك ـ يُبدي اهتماماً جادّاً بهذا الجانب، وأعدَّ على صعيدي المعرفة والعمل، رجالاً ما كانوا يبالون ـ في سياق إدارتهم لشؤون المجتمع ـ سوى برضا الله وخدمة الناس. فقد كان أصحابُه الخُلَّصُ والأوفياء عُبّاداً في غاية الخشوع والخضوع والعبودية لله تعالى، ومجدّين أشدّاء لا

يعرفون الكلل والمَلل، ومدراء حازمين يتوخّون الدّقةَ، يتعاملون مع بيت المال في غاية الصرامة والتقوى. وسيرة الإمام علي عليه السلام وأصحابِه المخلصين شاهدٌ بَيِّنٌ على صحَّةِ ما نقول.

لقد عرضَ نهجُ البلاغة الذي يمثّـل جزءاً من كلام أمير المؤمنين عليه السلام، عند بيانه للموازين الأخلاقية، عرض أساليبَ عمليَّةً كثيرةً في تربية الأفراد وتقوية ركائزِ الفضائل الأخلاقية فيهم. وكُتُب الإمام علي عليه السلام وأوامره الحكومية إلى الولاة، تنمُّ عن اهتمامه بتربيتهم سياسياً وأخلاقياً. ونخصُّ بالذكر عهدَه إلى مالك الأشتر النخعي؛ فهو يمثل منهجاً مدوَّناً للنظام الإسلامي في جميع الأبعاد، ومن الضروري تطبيقه في مجال التربية السياسية والأخلاقية للمسؤولين الحكوميين؛ وذلك لأنه عليه السلام قرن السياسة في عهده هذا، بالدين والأخلاق. ولهذا الأسلوب تأثيره البالغ في تربية وإصلاح المسؤولين، وهو بمثابة دستور للنظام الإسلامي.

تتوخّى هذه المقالة رسمَ صورةٍ واضحة عن التربية السياسية للمسؤولين الحكوميين من وجهة نظر الإمام علي عليه السلام. وقد بسطنا في هذه المقالة مفهوم التربية السياسية، وأهميتها وهدفها ومجالها وأنواعها وعواملها وأساليبها، والعلاقة بين التربية والسياسة، وتأثير التربية في السياسة، وكذلك صفات المسؤولين في نهج البلاغة.

مفهوم التربية السياسية

حتى يومنا هذا، لم يُعرَضْ بعدُ، تعريفٌ جامعٌ ومانع «للتربية» «السياسة» و«التربية السياسية». والحقُّ، أن هذا الأمر لا يخلو من صعوبة. ولكن، برغم ذلك، يمكن من خلال الرجوع إلى القواميس وإلى التعاريف التي وُضِعَت لكلمتَي التربية والسياسة، استخلاص مفهوم «التربية السياسية». لقد قيل إن التربية هي تنمية قوى الإنسان العقلية

والبدنية والروحية، أو هي تحويل الطاقات الموجودة لدى المتربّي إلى الواقع الفعلي. أما اصطلاحاً، فهناك تعاريف متعدّدة للتربية، تؤكد كلّها أن التربية هي عمليةٌ تصبُّ في سياق تغيير سلوك الفرد وتطبيعه وفقاً للقواعد المقبولة في المجتمع.

واستُخدِمَتْ كلمةُ السياسة في اللغة، بمعنى استصلاح الخَلق، أو هي فنُّ الحكمِ وإدارةُ شؤونِ الناس. كما أن هناك تعاريفَ مختلفة لها، تبعاً لاختلاف آراء ذوي النظر في شؤون السياسة. وعلى أيَّة حال، هناك تشابه بين هذه التعاريف جميعاً، يُفضي إلى أنَّ المرادَ من السياسة، هو تدبيرُ شؤون المجتمع وإدارتُها بموجبِ سننِ الحياة المعقولةِ والمقرونة بالعزة والرّفاهِ العام.

ويمكن القول في ضوء ما ذكر، إنّ التربية السياسية تعني استصلاح الطاقات الإدارية والسياسية الكامنة في ذات الفرد، إضافة إلى تنمية القيم الدينية والقواعد العامّة في ذاته، بهدف إعداد مواطنين يستشعرون المسؤولية ويدركون الواجب، وإعداد الكوادر ذات الخبرة والكفاءة في ادارة شؤون المجتمع.

يُستشفُّ مفهومُ التربية السياسية هذا، من مجموع التوجيهات والتعليمات السياسية والأخلاقية الواردة في خطب وكتب وحكم نهج البلاغة، لتربية عامة الناس، ولاسيَّما المسؤولين الحكوميين، وفي عهد الإمام علي عليه السلام إلى مالك الأشتر؛ فهو يشتمل على مضامين تربوية جمّة، صَدَرَتْ من أجلِ إصلاح شؤون المجتمع، وتوفير المتطلبات العامّة والرفاه الاجتماعي، إضافة إلى تقوية الجوانب الدينية والأخلاقية لدى الناس.

أهمية التربية السياسية

التربيةُ السياسيةُ هي أهم أنواع التربية، ولها تأثير بالغٌ في تحقيق

أهداف المجتمعِ المادية والمعنوية. ومن الطبيعي أنَّ كلَّ شعبٍ وكلَّ نظام يسعى إلى تحقيقِ أهداف معيّنة، ويضعُ من أجل بلوغِها، وعلى أساس ما يؤمِنُ به من المبادىء والموازين، الخططَ والبرامجَ التي ترتدي معرفةُ أبناءِ الشعبِ بها أهميَّةً قصوى. تهدف التربيةُ السياسية التي تتضمن تنشئةَ مواطنينَ ملتزمين ومدركين لما عليهم من واجبات، إلى إطْلاع هؤلاء المواطنين أيضاً على موازين النظام السياسي وأهدافه. وتحظى التربية السياسية للشباب واليافعين بأهمية خاصّة؛ وذلك لأنهم يشكّلون كوادرَ المستقبل وساستَه.

للتربية السياسية أهمية استثنائية في نظام الجمهورية الإسلامية؛ وذلك بالنظر إلى ضخامة أعداد الشباب واليافعين، وتدنّي السنّ القانونية للناخبين، حيث يكون لآراء جيل الشباب تأثير بارز في اختيار المسؤولين التنفيذيين والتشريعيين في البلاد، وما ينشأ عن ذلك من تأثير في السياسات العامة للنظام. ولا يُخْفى، أن الجمهورية الإسلامية معرّضةٌ للهجوم الثقافي أكثر من أي بلد آخر.

انطلاقاً من هذه الرؤية، فإن واجبَ كلِّ أبناء الشعب، وبخاصة الشباب منهم، هو أن يكونوا على معرفةٍ تامَّة بالثقافة والقيم الإسلامية، لجَبْهِ أكاذيب الأجانب، والدفاع عن النظام الإسلامي المقدّس. ويمكن نشر هذه المعلومات والتوعية بين الشباب، من طريق التربية السياسية الشاملة القائمة على المبادىء الدينية والأخلاقية، والتي تتماشى مع متطلبات المجتمع.

من المؤسف أنَّ التربيةَ السياسية في بلدنا، لا تُطَبّقُ ولا تحظى بالرعاية التي ينبغي لها أن تحظى بها. ذلك كلُّه يُلزِمُ مسؤولي النظام التعليمي في البلاد، بالاهتمام بهذا الأمر الحيوي، وبالعمل على توفير الشروط اللازمة للتربية السياسية للطاقات البشرية المؤهّلة، من أجل إعداد الكوادر المناسبة لإدارة شؤونِ المجتمع.

ينشأ عن إهمال التربية السياسية لجيل الشباب نتيجتان سلبيّتان: أولاهما، عدم مبالاة الشباب بمصير البلد، والثانية، تأثّرُهم بالغزو الثقافي والترويج للدعايات الأجنبية. ولربَّما أدّى بهم ذلك إلى انطلاء الحيلة عليهم، فيصبحون أداةً طيّعَةً بيد الأعداء (المصدر السابق، 1377، العدد 4، ص 32 ـ 36).

هدف التربية السياسية

يختلف هدفُ التربية السياسية باختلاف المدارس والنظريات السياسية. فكل مدرسة سياسية تطمح إلى أهداف خاصّة في ضوء ما تتبنّاه من مبادئَ وأسسٍ نظرية. وانطلاقاً من اهتمام الدين الإسلامي بالحكومة بوصفها أهم مؤسسة اجتماعية، وبكل أبعاد حياتها الدنيوية والأخروية، فهو ينظر إلى التربية السياسية من زاوية خاصّة، ويرمي إلى أهداف معيّنة (فخر الدين حجازي، ص 100).

الغاية من إقامة الحكومة في الإسلام، هي تطبيق الأحكام الإلهية، وتوفير المتطلبات المادية والمعنوية للمجتمع. ولهذا السبب بالضبط، تجري التربية السياسية في هذا السياق بالذات. وأول ما تهتمُّ به التربية السياسية، من وجهة نظر الإسلام، هو تربية المواطنين الواعين والملتزمين وذوي المسؤوليات بحيث تبعث فيهم الشعور بالمسؤولية إزاء القضايا السياسية والاجتماعية، فلا يتعاملون معها بروح اللامبالاة. ثم تهتم التربية السياسية الإسلامية بتربية المسؤولين على صعيدَيِ العلم والعمل؛ وذلك لأن المدير والمسؤول الكفء يحتاج إلى العلم والعمل، ليتمكّن من التعامل السليم مع المواطنين، وإنجاز أعماله بأساليب علمية.

إن التوفيق بين العلم والعمل، أو المعرفة والتقوى، هو من الشروط اللازمة لإدارة المجتمع وسياسته من وجهة نظر الإمام علي عليه

السلام؛ وذلك لأنه يرى أن المدير أو الحاكم الفاقد لصفتَي العلم والتقوى، يسوق المجتمع نحو الفساد والضلال. فقد قال عليه السلام في هذا المجال: «لا يَنْبَغِي أَنْ يَكُونَ الْوَالِي عَلَى الْفُرُوجِ وَالدِّمَاءِ وَالْمَغَانِمِ وَالأَحْكَـامِ وَإِمَامَةِ الْمُسْلِمِينَ الْبَخِيل فَتَكُونَ فِي أَمْوَالِهِمْ نَهْمَتُهُ، وَلاَ الْجَاهِلِ فَيُضِلَّهُمْ بِجَهْلِهِ» (نهج البلاغة، الخطبة 131). وقال أيضاً في موضع آخر: «لا يَهْلِكُ عَلَى التَّقْوَى سِنْخُ أَصْلٍ وَلا يَظْمَأُ عَلَيْهَا زَرْعُ قَوْمٍ» (الخطبة 16) لأن «التَّقْوَى دَارُ حِصْنٍ عَزِيزٍ» (الخطبة 157) يمنع الإنسانَ من الإثم والمعصية.

على أساس ما مَرَّ ذكرُه، يمكن القولُ إنَّ هدفَ التربية السياسية في الإسلام وفي نهج البلاغة، تربيةُ عامّةِ الناس، وبخاصَّةٍ الشباب منهم، على أساس مبادئ الأخلاق الإسلامية. فإذا كان الحاكم والمسؤول في النظام الإسلامي، في أي منصب من المناصب، يتحلى بالخصائص والصفات الدينية المقبولة في الإسلام، فهو يعمل في سبيل الله والقرآن، ويذود عن القيم الإسلامية. وبعبارة أخرى، إنّ الغاية هي تربية مواطنين يعرفون واجباتهم السياسية والدينية ويعملون بموجبها.

للتربية السياسية أهداف عديدة، لكننا في هذه المقالة، لا نبحث إلا في موضوع تربية المسؤولين، حيث نتناول أساليب التربية السياسية وصفات الحاكم في كلام الإمام علي عليه السلام وفي أوامره الحكومية.

مجال التربية السياسية

يصعُبُ تعيينُ مجال التربية السياسية وميادينها، ولا يمكن رسم حدودها بشكل دقيق؛ وذلك لأن جوانبَ حياةِ الإنسان، فردياً واجتماعياً، مرتبطة بالتربية والسياسة. لذا، فإن معرفة حدود التربية السياسية، تتوقّف على معرفة ميادين التربية والسياسة. والقاسم المشترك بين هذين الموضوعين هو التربية السياسية.

للتربية ميادين واسعة تشمل كل حياة الإنسان. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن حياة الإنسان مجبولة على السياسة. إذاً، فالتربية والسياسة تشملان كلَّ أفراد المجتمع وفئاته وطبقاته. والناس واقعون تحت تأثير هذين الأمرين شاؤوا أم أبَوا (جمالي 1378، ص 17).

ومهما كان مفهوم السياسة، فلا بدَّ لها من أن يكون من ميادينها المهمة الرئاسةُ وإدارةُ شؤون المجتمع، بما فيه خير الناس وصلاحهم. والتربية السياسية بالمعنى الآنف ذكره، قابلةٌ للتطبيق في هذا الميدان.

على هذا الأساس، تقع التربيةُ ضمن دائرة السياسة، ومجالُها محدودٌ ضمن إطار السلوك السياسي. ولو اعتبرنا السلوك السياسي يتساوى مع كل عمل سياسي، لاتّسَعَ نطاقُ التربية السياسية (فرهنك علوم سياسي)؛ لأنه يغدو شاملاً لكل عمل سياسي موجود في المجتمع. ولكن، لو حصرنا السلوك السياسي في دائرة السلوك السياسي للمسؤولين السياسيين المُمْسِكين بدفّةِ الحكم، فإنَّ مجالَ التربية السياسية ينحصر في تلك الدائرةِ أيضاً.

إن ما يُفْهَمُ من كلام الإمام علي عليه السلام في نهج البلاغة، يؤيِّد صوابَ المعنى الأوّل؛ أي أنه يُطْلَقُ على كل نوع من السلوك السياسي. والمرادُ به هو تربيةُ الناس كافَّة. فكلام الإمام عليه السلام غالباً ما يَبدأُ بخطابٍ ذي طابع عامٍّ، مثل: «أيّها الناس»، أو «عباد الله»، وهو خطاب يشمل كل الناس. أما أوامرُه السياسية التي جاءت في نهج البلاغة في صيغة الكتب والرسائل، فغالباً ما كانت موجهةً إلى عمّاله وولاته المعيَّنين من قِبَله. وعلى هذا الأساس، فإن التربية السياسية في كلام الإمام علي عليه السلام وسيرته، تركّزُ على تربية المسؤولين، وتشمل كلَّ الناس. ويجب تطبيقُها بصورة شاملة من أجل الارتقاء بمستواهم على صعيد الفكر والكفاءة؛ نسوقُ مثلاً على ذلك، ما أمر به الإمامُ عليّ عليه السلام مالكاً الأشتر، في سياقِ تطبيقِ عملية التربية

السياسية: «وَلا يَكُونَنَّ الْمُحْسِنُ والْمُسِيءُ عِنْدَكَ بِمَنْزِلَةٍ سَوَاءٍ، فَإِنَّ فِي ذَلِكَ تَزْهِيداً لِأَهْلِ الإِحْسَانِ فِي الإِحْسَانِ وتَدْرِيباً لأَهْلِ الْإِسَاءَةِ عَلى الإِسَاءَةِ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

العلاقة بين التربية والسياسة

لا شك في أن التربيةَ والسياسة قضيّتان منفصلتان الواحدةُ منهما عن الأخرى، ولكلٍّ منهما مبادئه وأساليبه. على أنه تقوم بين هاتين القضيّتين علاقة متبادلة، ينبغي تبيينها، أي توضيح طبيعة العلاقة بين التربية والسياسة. ونظراً إلى اختلاف جوانب التربية، فهي في وجهٍ من وجوهها، أكثر عموميَّةً من السياسة؛ لأن التربية تعني إنضاجَ كلِّ الطاقات السياسية وغير السياسية لدى الفرد، في حينِ تختصُّ السياسةُ بالتعامل مع الطاقة السياسية لدى الفرد، فإننا نجدُها على صعيد آخر، أكثرَ اتّساعاً وشمولاً من التربية؛ لأنها تغطّي ميادينَ أشملَ من ميدان التربية، كالساحة الدولية مثلاً. لذا، فإن القاسمَ المشترَكَ بينهما هو التربية السياسية.

وعليه، فإنَّ العلاقة بين التربية والسياسة، هي علاقةٌ عمومية وخصوصية وجه من وجوهها، كما أن بينهما، علاقةً متبادَلة وتأثيراً متبادلاً. فعوامل التربية التي تساعد على ازدهار طاقات الفرد، تؤدّي إلى ازدهار طاقته السياسية وتفتُّحِها.

على سبيل المثال، نذكُر أنَّ البيئة العائلية والاجتماعية هي التي تصوغ السلوك السياسي والرؤية الاجتماعية لدى الفرد، ولكن في مقابل ذلك، فإن النظامَ الحاكم في المجتمع، هو الذي يضعُ المناهج والخططَ التعليمية والتربوية.

تأثير التربية في السلوك السياسي

قد يتبادر الى الذهنِ السؤالُ التالي: ما هو الأثرُ الذي يمكن أن

تتركه التربية في السياسة والسلوك السياسي؟ سبقَ أن قلنا إنَّ هناك علاقةً متبادَلة بين التربية والسياسة، وفي الكثير من الحالات تؤثر إحداهما في الأخرى. وحيث إنَّ السياسةَ تتجسَّدُ على شكل سلوك سياسي في المجتمع، وحيث إنَّ التربيةَ تهدف إلى إصلاح السلوك، فإنَّه يمكنُ للتربيةِ بالتالي أن تضطلعَ بدورٍ فاعل في تهذيب السلوك السياسي، مثلما هو الحال اليوم بالنسبة إلى القادة السياسيين والمسؤولين في مختلف المجتمعات، فهم يتحلّون بتربية خاصّة ـ شئنا أم أبينا ـ ويسيرون وفقاً لأفكار دينية وسياسية معيّنة. (عميد زنجاني، ص 56).

تشدِّدُ الاديانُ السماوية جميعاً، وبخاصة الدين الإسلامي، على التربية الأخلاقية والسياسية للمسؤولين؛ وذلك لأنهم يسيطرون على أداتين خطيرتين هما السلطة والسياسة. فإن لم تُراعَ الدقّةُ في استخدام هاتين الأداتين، ولم يكُنِ الساسَةُ متمتّعين بالصفات الأخلاقية والتربوية السليمة، فستكون لذلك عواقبُ لا تُحمَدُ عُقباها. (جمالي، ص 171).

تعتبَر السياسةُ ـ في الرؤية الإسلامية ـ متداخلةً مع الفضائل الأخلاقية والقيم الدينية. ويجب على الحاكم المسلم أن يراعي القيَمَ الدينية في ممارستِها. فالنظام الإسلامي يحتاج إلى كوادر ذات إيمان وتقوى، علاوةً على الكفاءة اللازمة لتطبيق البرامج الدينية والاجتماعية. و يتطلَّبُ توفيرُ مثل هذا الكادر تربيةً سليمة للأفراد في المجالات الدينية والأخلاقية والسياسية. (حسيني 1367، ص ص 14 ـ 15).

يدلُّ سلوك الإمام علي عليه السلام، أثناء مدّة حكمه القصيرة، على تربيته كادراً كبيراً من المسؤولين السياسيين والإسلاميين، ممَّن كانوا إلى جانبه من ذي قبل، وبعدما صارت إليه الخلافة، أخذوا على عاتقهم إدارةَ شؤون المجتمع. فكان من عمّاله وولاته البارزين: مالك الأشتر، ومحمد بن أبي بكر، وسلمان الفارسي، وأمثالهم ممن كانوا يؤدّون

مسؤولياتهم في ظل حكمه. فهذه الشخصيات التي تبوّأت مناصب سياسية وتنفيذية عليا، ما كانت تهتم بشيء سوى بالإسلام والقرآن وأداء ما يفرضه عليهم واجبهم الإسلامي. ومع ذلك كان الإمام علي عليه السلام يوصيهم دوماً بتطبيق أحكام الإسلام ومراعاة الجوانب التربوية. ومن هنا فقد جاءت أولى وصاياه إلى مالك الأشتر، ومحمد بن أبي بكر، عندما بعثهما واليين على مصر، رعاية التقوى. فقد أوصى محمد ابن أبي بكر بتقوى الله في سرائر أمره وخفِيَّات عمله. (نهج البلاغة، الكتاب 33).

للتربية تأثير بالغ في صياغة السلوك السياسي للمسؤولين الحكوميين. ولهذا السبب تظهر في المجتمع توجهات دينية وأخرى مناهضة للدين. والحقُّ، أنَّ المذاهب السياسية في العالم جاءت كحصيلة للأفكار التي تكوّنت لدى الأفراد، إثر اختلاف طرق التعليم والتربية وأساليبهما. واليوم كذلك، تجري التربية السياسية بأساليب أكثر تعقيداً مما كانت عليه في الماضي، وفي مختلف بلدان العالم، وبخاصة في البلدان الغربية. وقد برزت أهمية هذا الأمر في البلدان الإسلامية أكثر فأكثر، في ضوء الظروف الاستثنائية التي نمرُّ بها.

أنواع التربية السياسية

التربية عملية تجري لأهداف خاصّة، ويهدف القائم بها إلى تحقيق تطلعات معينة لدى الأفراد الخاضعين لهذه العملية. وتختلف طبيعة التربية السياسية ـ على أهميّتها ـ تبعاً لاختلاف النظام الفكري والسياسي للقيِّمين على تخطيطها وتنفيذها. وليس أدلُّ على ذلك من تعدُّدِ المذاهب السياسية في العالم، والاختلافات العميقة بينها، في المضامين والأساليب. ومن الطبيعي، أنَّ لكلٍّ من هذه المذاهب طريقتَه الخاصة في التربية.

إنَّ ما يجري في عالم السياسة، وما يُشاهد من أعمال وتصرّفات الساسة، يكشف عن أن السياسة وما يتمخَّضُ عنها من تربيةٍ سياسيةٍ تُقسَم إلى نوعين، الأولى: السياسة الشيطانية وما يتمخَّضُ عنها من تربيةٍ شيطانية. والثانية: السياسةُ الإلهية وما ينشأُ عنها من تربيةٍ إلهية وتوحيدية (صحيفة النور، ج 13، ص 398).

السياسة الشيطانية تُبيحُ الخداعَ والتحايلَ للوصولِ إلى السلطة بالطريقة الممكنةِ أياً كانت هذه الطريقة. وقد ابتدع هذه السياسة شخص اسمه مكيافيلّي؛ إذ إنه وضعَ الأسسَ الفكرية والنظرية لهذا النوعِ من السياسة في عصر النهضة، وكان أول شخص في الغرب يُبدي رأيَه في السياسة بوصفها مسؤولية عامّة (بهلوان، 1376، ص 201). فهو يعتقد أن السياسة لا يمكن أن تقترنَ بالمعايير الدينية والأخلاقية. وتمثّل هذه النظرة المبدأَ الذي تقوم عليه سياسة العالم الغربي المعاصر. وقد أفضى هذا النوعُ من التفكير إلى فصل الدين عن السياسة تدريجياً. وفي هذا النوعِ من السياسة، يَنصَبُّ اهتمامُ المسؤولين السياسيين على توفير المتطلَّبات الماديةِ فحسب، متجاهلين القيَمَ الدينية.

أما السياسةُ الإلهية فغايتُها تطبيقُ أحكامِ الله والعدالة الاجتماعية وتوفيرُ متطلَّباتِ المجتمع، باستلهام الوحْيِ وكَلام رسول الله صلى الله عليه وآله . وهي تربّي، لهذه الغاية، مسؤولين يتحلّون بالصفات الدينية والأخلاقية. ويأتي في مقدَّم الساسةِ التوحيديين، أولياءُ الله والقادةُ الربّانيّون؛ أي الأنبياء والأئمة المعصومون عليهم السلام. ويُعتبَر أسلوبُ المسايسةِ ومعالجةِ الأمور بالكياسة، من أبرزِ مزاياهم، كما جاء في بعض الأحاديث والأدعية في وصف المعصومين عليهم السلام بـ«ساسة العباد» (الزيارة الجامعة الكبيرة). إذاً، فمن يتربّون في مدرسة الأنبياء والأئمة الأطهار عليهم السلام، يضطلعون بمهمة التخطيط للسياسة التوحيدية، ويتولّون تنفيذها.

العوامل المؤثرة في التربية السياسية

بما أن التربيةَ السياسية فرعٌ من التربية، بمعناها العام، فهي تتأثر بالعوامل الفاعلة في التربية. والمُرادُ من عوامل التربية السياسية، العناصرُ ذات التأثير في الرؤية والتفكير والسلوك السياسي للفرد، والتي تُعيّن بالنتيجة نهجَه السياسي. ويمكن ـ من خلال النظر في سيرة الإمام علي عليه السلام وكلامه ـ العثورُ على عوامل عديدة ذات تأثير في التربية السياسية. وما جاء من كلامه في خطبٍ وكتبٍ وحكمٍ نهج البلاغة، يعكس هذا المعنى بكل جلاء. وبما أن مقالةً واحدة لا تستوعب بحثَ جميع عوامل التربية السياسية التي يضمُّها نهجُ البلاغة، نكتفي في ما يلي، بالإشارة إلى أهمها:

1 ـ الدين والإيمان بالله

يُستَشفُّ من سيرة الإمام علي عليه السلام وكلامه مع أصحابه، أن الدين والإيمان، هما أهمُّ عوامل تربية الإنسان. فالدين وما فيه من منهج عملي، يؤثر في بلورة شخصية الفرد وأفكاره وسلوكه ،من نواحٍ عدَّة حتى أن منهجَ حياة الإنسان مستقىً من الدين ومن الأسوات الدينيّين. فالأفكار الدينية ـ إلى جانب تأثيرها على السلوك الفردي والعائلي ـ تعيِّنُ الاتجاهات السياسية والاجتماعية للفرد. وفي عالَم اليومَ هناك الكثيرُ من البلدان، في شرق العالم وغربه، ترسم سياساتها العامّة على أساس ما لديها من تراث ديني.

للدين تأثيرٌ لا يُستهان به في كبح جماح السلطة، والحيلولة دون وقوع الفساد السياسي والإداري. فقد دعا الإمام علي عليه السلام الولاة والعمال مرّات عدَّة إلى اتّباع الدين وتطبيق أحكام الله: «فَشَرِّفُوهُ (الدين) واتَّبِعُوهُ وأَدُّوا إِلَيْهِ حَقَّهُ وضَعُوهُ مَوَاضِعَهُ» (نهج البلاغة، الخطبة 198).

وحذّر الإمام عليّ عليه السلام في موضع آخر من استغلال الدين لأغراض أخرى، وما ينجم عن ذلك من أضرارٍ فادحة، قائلاً: «فإنّك (عمرو بن العاص) قَدْ جَعَلْتَ دِينَكَ تَبعاً لِدُنْيَا امْرِئٍ ظَاهِرٍ غَيُّهُ مَهْتُوكٍ سِتْرُهُ يَشِينُ الْكَرِيمَ بِمَجْلِسِهِ ويُسَفِّهُ الْحَلِيمَ بِخِلْطَتِهِ فَاتَّبَعْتَ أَثَرَهُ وطَلَبْتَ فَضْلَهُ اتِّبَاعَ الْكَلْبِ لِلضِّرْغَام يَلُوذُ بِمَخَالِبِهِ ويَنْتَظِرُ مَا يُلْقَى إِلَيْهِ مِنْ فَضْلِ فَرِيسَتِهِ فَأَذْهَبْتَ دُنْيَاكَ وآخِرَتَكَ وَلَوْ بِالْحَقِّ أَخَذْتَ أَدْرَكْتَ مَا طَلَبْتَ» (نهج البلاغة، الكتاب 39).

بيّنَ الإمامُ علي عليه السلام في ما بعثَ من الكتب السياسية إلى الولاة التابعين والمعارضين له، أنَّ اتِّباعَ الدين عاملٌ مؤثر في سعادة الإنسان، منبّهاً في الوقت ذاته إلى الأضرار الناجمة عن الابتعاد عن الدين.

للدين تأثيرٌ فاعل في الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية. والامتثال لأحكام الدين وتعاليمِه، يُصلِح أخلاقه وسلوكه. والإيمان بالله وذكرُه يبعثُ السكينةَ والاستقرار في قلبِ الإنسان ويدفَعُ عنه قلقَ واضطرابات الماضي والمستقبل. ويُبَيِّنُ الباري تعالى أنَّ الاطمئنان لا يتحقق إلا بذكره هو: ﴿أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ﴾ (الرعد، 28). وقال عليٌّ عليه السلام في وصفه تأثيرَ الإيمان بالله وبأصولِ المعتقدات: «الإيمان مُشْرِقُ الْجَوَادِّ مُضِيءُ الْمَصَابِيحِ (نهج البلاغة، الخطبة 106). فالله تعالى قد وصف الدين بأنّه طريقه المستقيم، فقال: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ﴾ (الانعام، 153).

أهم تأثير تربوي للدين والإيمان هو إصلاح السلوك والخُلُق الفردي والاجتماعي، وهو ما يؤثر في السلوك السياسي أيضاً.

والمسؤولون المتديّنون الذين يتحلّون بخلق إسلامي، أكثر فاعلية من المصلحين الاجتماعيين الآخرين، في تطبيق الحقِّ والعدالة في المجتمع. ومن خصائص الرسول صلى الله عليه وآله التي كان لها دورٌ في نشر الإسلام، سمو أخلاقِه وحسنُ سيرته، وهو ما عبّر عنه القرآن الكريم بـ﴿خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (سورة القلم، 4). وقال النبي: «إنما بُعثْتُ لأُتَمِمَّ مكارمَ الأخلاق» (تفسير الميزان، ج 19، ص 377).

وعلى هذا الأساس، يتَّضحُ أنَّ من التأثيرات المهمة للتربية الدينية، إصلاحَ سلوكِ الناسِ، وبخاصة السلوك السياسي للمسؤولين الحكوميين. ولو كان الساسةُ متخلّقين بخُلقِ الإسلام، لما ظهرتْ مشاكلُ اجتماعية. فالكثير من الأزمات التي تعاني منها المجتمعات الإسلامية ناجمةٌ عن عدم التديّن أو عن عدم المبالاة بالقيم الدينية. والتعاليم التي كان يُصدرها الإمام علي عليه السلام إلى عمّاله وولاته، تؤكّد كثيراً على رعاية التقوى والتديّن والعمل بأحكام الله، بحيث لو عمِل بها المسؤولون السياسيّون اليوم، لحقَّقوا ما يَصبون إليه من أهداف دينية وإسلامية. فما زالت تعاليم الإمام علي عليه السلام ـ بعد مضيِّ قرونٍ عليها ـ تَحمل مضامين جديدة بالنسبة إلى المدراء والمسؤولين الحكوميين في الوقت الحاضر، ويجب أن ينتفعوا منها.

2 ـ الأسرة

العاملُ الآخر ذو الأهمية القصوى في التربية السياسية هو الأسرة؛ فالأُسرة هي الموضع الأول الذي يضع فيه الطفل قدمه على الأرض ويتعرّف فيه على البيئة المحيطة به. والحقُّ، أنَّ شخصيةَ الإنسان تتبلور في جو الأُسرة، وتتأثر بأفكار الأشخاص الذين ينشأ بينهم. والأفكار السياسية التي يَحملها كلُّ شخص، تأتي من التفكير السائد في جو الأسرة قبل أيِّ شيء آخر. فالتوجّهات وعناصرُ الحبِّ والبغض التي يَحملها

أفرادُ الأسرة، وبخاصّة الأب والأم، تؤثّر تلقائياً في تكوين النظام الفكري للأبناء.

في نهج البلاغة أمثلةٌ كثيرة يُشير فيها الإمام علي عليه السلام إلى تأثير الأسرة في التربية السياسية للفرد. فقد أشارَ في كتابٍ بعثه إلى معاوية، إلى ماضي أسرته، وعدم أهليّتهم للإمساكِ بزمام الأمور: «ومَتَى كُنْتُمْ يَا مُعَاوِيَةُ سَاسَةَ الرَّعِيَّةِ ووُلاةَ أَمْرِ الأُمَّةِ بِغَيْرِ قَدَمٍ سَابِقٍ وَلا شَرَفٍ بَاسِقٍ» (نهج البلاغة، الكتاب 10). أي أنَّ بني أميّة يزعمون لأنفسهم الخلافة من غير أن يكونَ لهم شرفُ محتَدٍ ولا تليدُ مَجْدٍ. وأشار في كتابٍ له إلى أحدِ وُلاته ـ وكان قد ارتكب خطأً ـ إلى سابق شرفِ أسرته الذي دعاه إلى استعماله، قال فيه: «أَمَّا بَعْدُ فَإِنَّ صَلاحَ أَبِيكَ غَرَّنِي مِنْكَ وظَنَنْتُ أَنَّكَ تَتَّبِعُ هَدْيَهُ وتَسْلُكُ سَبِيلَهُ فَإِذَا أَنْتَ فِيمَا رُقِّيَ إِلَيَّ عَنْك لاَ تَدَعُ لِهَوَاكَ انْقِيَاداً» (نهج البلاغة، الكتاب71).

وبيَّن عليه السلام انتسابَه إلى رسول الله صلى الله عليه وآله وأنَّه كان ملازماً له في طفولته، وتأثّره بأخلاقه ووصاياه التربوية، وشرح في «الخطبة القاصعة» موضعَه من رسول الله والخصائص التربوية التي أخذها عنه. ووصف في هذه المقاطع طبيعة حياته مع رسول الله وكيف أنه كان يسلك به طريق المكارم ويسمو به إلى محاسن الأخلاق، معتبراً ذلك منقبةً له. وهذا يعني أن شخصية الإمام علي عليه السلام هي حصيلةُ تربية الرسول صلى الله عليه وآله الكريمة التي أخذها عنه.

3 ـ القيم المقبولة اجتماعياً

من العوامل الأخرى التي تؤثِّر في تكوين توجّهات الفرد السياسية، التقاليدُ والقيمُ التي يرتضيها المجتمع. فقد أثبتت التجربة أن الساسةَ يتأثّرون بالأجواء السياسية والاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع. حتى ولو أُريدَ إخضاعُ الشخصية العلمية والسياسية لفردٍ مُعيَّنٍ، للدراسة

والتحليل، فلا مناص من دراسة ظروفه البيئية، وإلا فلن تكون النتيجةُ كاملةً. فالقيمُ المُرْضِيَةُ اجتماعياً لها تؤثّر في رسم سياسة المسؤولين وما يتّخذونه من قرارات، بل إن من يخططون للشؤون السياسية والاجتماعية، لا يمكن لهم وضعُ الخطط ما لم يضعوا تلك الأمورَ نصبَ أعينهم. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ الالتزام بالقيم والتقاليد، هو عاملُ توحيدٍ للأمّة، وكثيراً ما يؤدّي تجاهلُها إلى الاضطرابات الاجتماعية.

أشار الإمام علي عليه السلام في عهده إلى مالك الأشتر، إلى أهمية التقاليد الاجتماعية محذّراً إيّاه من تجاهلها، قائلاً: «وَلا تَنْقُضْ سُنَّةً صَالِحَةً عَمِلَ بِهَا صُدُورُ هَذِهِ الأُمَّةِ وَاجْتَمَعَتْ بِهَا الأُلْفَةُ وَصَلَحَتْ عَلَيْهَا الرَّعِيَّةُ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

يُفهم من هذا، أنَّ التقاليد والقيم التي يرتضيها الناس ويعملون بها، ينبغي أَن تُحفَظَ، إذا لم تتعارض مع أحكام الدين؛ لأن وجودَها يمثّل محوراً تلتف عليه الأُمّة. والعملُ بالقيم والأعراف الدينية يحظى اليومَ بمثل هذه الأهمية. والحفاظُ عليها يعني الحفاظَ على الوحدة والاستقلال والحريّة. والمجتمعات التي لا تُعير أهميةً للقيم الدينية، تعاني من مشاكل اجتماعية كثيرة، وتعيش حالةً من التشتت والفرقة، وتهيمن عليها القوى الأجنبية. وإذاً، فإنَّ التقاليدَ والقيم الاجتماعية تؤثّرُ تأثيراً بالغاً في تكوين رؤية الفرد السياسية.

طرق التربية السياسية

من الأبحاث التربوية المهمّة التي يجب أن تخضع للدراسة، طُرُقُ التربية وأساليبُها. فالتربية لها طرقها التي يجب معرفتها وتطبيقها. ومع أن التعليم والتربية لم يكونا، في زمن أمير المؤمنين عليه السلام، اختصاصاً علمياً، على نحو ما هما عليه اليومَ، بحيث يمكن التحدث عن طرقهما وأساليبهما، فإن الإمام عليّاً عليه السلام بوصفه معلّماً وسياسياً مثالياً،

استخدم أساليبَ شتى في التربية. والكثيرُ من الطرق المطروحة في مجال التعليم والتربية اليومَ، قائمٌ في سيرة الإمام علي عليه السلام وفي كلامه. وسنأتي في ما يلي على ذكر أهم ما نستحصل عليه، من كلامه في نهج البلاغة:

1 ـ أسلوب التأسي (الاقتداء)

تقديم الأُسوة العملية، يؤثر في تربية الأفراد. فالأفرادُ يلاحظون سلوكَ الأُسوة عملياً على صعيد الحياة الواقعية، ويحذون حذوه. والحقُّ، أنَّ الله تعالى بعثَ الأنبياءَ في عهودٍ مختلفة، لكي يقتدي الناس بسلوكهم، ويتخذوا منهم أُسوةً لهم في الحياة. لذا، وصَفَ الباري تعالى رسولَه للناس، بالأُسوة الحسنة، وقال: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (الأحزاب، 21). فقد كان رسول الله صلى الله وعليه وآله أُسوة في كل حياته وصفاته. وكونُه أُسوةً لا يختصُّ بزمانٍ ولا مكان معيّن، وإنما هو أُسوة لكل الناس إلى يوم القيامة.

وفي سياق تأسّي الإمام علي عليه السلام برسول الله صلى الله وعليه وآله، وصَفَه للآخرين بأنه أفضل قدوة وأُسوة ومثال في الحياة، وقال: «واقْتَدُوا بِهَدْيِ نَبِيِّكُمْ فَإِنَّهُ أَفْضَلُ الْهَدْيِ واسْتَنُّوا بِسُنَّتِهِ فَإِنَّهَا أَهْدَى السُّنَنِ» (نهج البلاغة، الخطبة 110). وقال أيضاً في الامتثال لأمر رسول الله صلى الله وعليه وآله: «فَلَمَّا أَفْضَتْ إِلَيَّ نَظَرْتُ إِلَى كِتَابِ الله ومَا وَضَعَ لَنَا وأَمَرَنَا بِالْحُكْمِ بِهِ فَاتَّبَعْتُهُ ومَا اسْتَنَّ النَّبِيُّ ص فَاقْتَدَيْتُهُ فَلَمْ أَحْتَجْ فِي ذَلِكَ إِلَى رَأْيِكُمَا [طَلحة والزبيـر]» (نهج البلاغة، الخطبة 205).

وأشار الإمام علي عليه السلام إلى أنه أُسوة للولاة والعُمّال أيضاً، ووصف نفسه بالإمام الذي يجب أن يُؤتَمَّ به، ويُتَّبع منهجه في الحكم، وقال في هذا المجال لعثمان بن حنيف، واليه على البصرة، ما يلي: «وإِنَّ لِكُلِّ مَأْمُومٍ إِمَاماً يَقْتَدِي بِهِ ويَسْتَضِيءُ بِنُورِ عِلْمِهِ أَلاَ وإِنَّ إِمَامَكُمْ قَدِ

اكْتَفَى مِنْ دُنْيَاهُ بِطِمْرَيْهِ ومِنْ طُعْمِهِ بِقُرْصَيْهِ أَلا وإِنَّكُمْ لاَ تَقْدِرُونَ عَلَى ذٰلِكَ ولٰكِنْ أَعِينُونِي بِوَرَعٍ واجْتِهَادٍ وعِفَّةٍ وسَدَادٍ» (نهج البلاغة، الكتاب 45).

هذه الأمثلة كثيرة في كلام الإمام عليه السلام، وتدل على استخدامه أسلوبَ التأسّي في تربيته للناس، وخاصة المسؤولين، ووصف الرسول صلى الله عليه وآله، ونفسه بالقدوة الحسنة. وقد سار أصحابه وعمّاله على هذا النهج المبارك أيضاً، فكان ذلك سبباً في بلوغ أصحابه مراتبَ سامقةً في الأخلاق والتربية، من خلال اتِّباعِهم مناهجَه السلوكية.

2 ـ أسلوب الموعظة والنصيحة

الموعظة والنصيحة من الأساليب العامّة في التعليم والتربية، ووردت بكثرة في كلام الإمام علي عليه السلام، واستخدمت في التربية السياسية للولاة والعُمّال. ويعتبِر الإمام علي الموعظةَ الحسنة والنصيحةَ من حقوق الرعية على الوالي. فقد جاء في نهج البلاغة «أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ لِي عَلَيْكُمْ حَقّاً ولَكُمْ عَلَيَّ حَقٌّ فَأَمَّا حَقُّكُمْ عَلَيَّ فَالنَّصِيحَةُ لَكُمْ» (نهج البلاغة، الخطبة 34).

وقال في موضع آخر: «إِنَّهُ لَيْسَ عَلَى الإِمَامِ إِلا مَا حُمِّلَ مِنْ أَمْرِ رَبِّهِ الإِبْلاغُ فِي الْمَوْعِظَةِ وَالاجْتِهَادُ فِي النَّصِيحَةِ» (نهج البلاغة، الخطبة 105).

وعلى الصعيد العملي، استعان أمير المؤمنين بأسلوب الوعظ والنصيحة في تربية عامة الناس وخاصّة الولاة والعمّال. وما جاء في كلامه في شتّى المجالات مثل التزام التقوى، والإعراض عن الدنيا، والنظر إلى نتائج الأعمال، وذكر الموت، وما شابه ذلك، يُمثِّل دلالةً جليّةً على استخدامه أسلوبَ الوعظ والنصيحة لهداية الناس. وكان له تأثير في أصحابه، بحيث أنتجت مسؤولين مثل: سلمان الفارسي ومالك

الأشتر. لقد استقى وُلاةُ الإمام علي عليه السلام وعمّالُه المخْلصون، كلَّ أفكارِهم الدينية والسياسية ـ الاجتماعية، ممّا كان يلقيه إليهم من تعاليمَ وتوجيهاتٍ إلهية. وكانوا هم بدورهم، يطبِّقون تلك المبادئ من غير مواربة، وما كانوا يُبالون بشيء إلا تطبيق العدالة. وهذا ما حدا بالإمام إلى دعوة أهل مصر ـ في كتاب بعثه إليهم ـ إلى طاعة مالك الأشتر طاعةً مطلقة. وقال في وصفه إيّاه: «فَإِنَّهُ سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِ الله لا كَلِيلُ الظُّبَةِ ولا نَابِي الضَّربَةِ فَإِنْ أَمَرَكُمْ أَنْ تَنْفِرُوا فَانْفِرُوا وإِنْ أَمَرَكُمْ أَنْ تُقِيمُوا فَأَقِيمُوا فَإِنَّهُ لا يُقْدِمُ ولا يُحْجِمُ ولا يُؤَخِّرُ ولا يُقَدِّمُ إِلا عَنْ أَمْرِي» (نهج البلاغة، الكتاب 38).

واليومَ أيضاً، يمكن استخدامُ أسلوبِ الوعظ والنصيحة في التربية السياسية للمسؤولين، والحصولُ على أفضل النتائج. يحتاج الإنسان إلى الموعظة، وتزدهر ميولُه الفطرية بالوعظ والنصيحة. والنصيحة التي تخرج من القلب السليم تدخل إلى القلب. ومن حِكم الإمام علي عليه السلام، قولُه: «أَحْيِ قَلْبَكَ بِالْمَوْعِظَةِ». (نهج البلاغة، الكتاب 31)؛ لأن الموعظة تنبّه القلب الغافل وتذكّره بالله.

3 ـ أسلوب الإشراف والرقابة

للإشراف والرقابة تأثير لا يُستهانُ به في التربية والتحكم بالسلوك. والإشراف من الأساليب المؤثّرة في التعليم والتربية، وبخاصّة التربية السياسية وإدارة الشؤون الاجتماعية، وله تأثيرٌ فاعلٌ في تهذيب سلوك الفرد. ومن الطبيعي أن الإنسان عندما يشعر بأن عملَه خاضعٌ للتدقيق، يبذل مزيداً من الدقّة في إنجازه. وكما أثبتت التجربةُ فإنَّ المسؤولين الحكوميين إذا شعروا برقابة صارمة من قِبَل الأجهزة الأمنية والقضائية، وعلموا أن أعمالَهم ستتعرّض للتفتيش والمساءلة، فإنهم نادراً ما يقعون في خطأ أو مخالفة.

وقد استخدم الإمام علي عليه السلام في عهد خلافته أسلوبَ الرقابة والإشراف، واستعان به لإصلاح وتحسين الأمور الاجتماعية. ويُفهم من سيرته، أنه كان يراقب مراقبةً تامّة أعمال وُلاته، سواء بشكل مباشر أم غير مباشر. وكان يسارع عند مشاهدة أية مخالفة من أحدهم، إلى توجيه اللوم والتقريع له، أو يعمدُ إلى عزله. وأبرز شاهدٍ على ذلك، كتابُ التقريع الذي بعثه إلى عثمان بن حُنيف والي البصرة. وقال في ذلك الكتاب بعد حمد الله والثناء عليه: «فَقَدْ بَلَغَنِي أَنَّ رَجُلاً مِنْ فِتْيَةِ أَهْلِ الْبَصْرَةِ دَعَاكَ إِلَى مَأْدُبَةٍ فَأَسْرَعْتَ إِلَيْهَا تُسْتَطَابُ لَكَ الأَلْوَانُ وتُنْقَلُ إِلَيْكَ الْجِفَانُ ومَا ظَنَنْتُ أَنَّكَ تُجِيبُ إِلَى طَعَامِ قَوْمٍ عَائِلُهُمْ مَجْفُوٌّ وغَنِيُّهُمْ مَدْعُوٌّ» (نهج البلاغة، الكتاب 45).

يُستدلُّ من هذا الكتاب أن الإمام علياً كان يراقب سلوكَ عمّالِه وتصرّفاتهم بدقّة، وكان مُطّلِعاً على صغائر أعمالهم وكبائرها. ومن الواضح أنه كان يوظّف أفراداً لمراقبة أعمال وُلاته خفيةً، وموافاته بتقارير عن أوضاعهم، وكان يتّخذ مواقفه على أساس تلك التقارير؛ لأنه استخدم في هذا الكتاب كلمة «بلغني». وفضلاً عن استخدامه هذا الأسلوب، كان يوصي كبار وُلاته وعمّاله باستخدامه أيضاً.

أمَرَ أميرُ المؤمنين عليه السلام مالكاً الأشتر بما يلي: «ثُمَّ تَفَقَّدْ أَعْمَالَهُمْ وابْعَثِ الْعُيُونَ مِنْ أَهْلِ الصِّدْقِ والْوَفَاءِ عَلَيْهِمْ، فَإِنَّ تَعاهُدَكَ فِي السِّرِّ لأُمُورِهِمْ حَدْوَةٌ لَهُمْ عَلَى اسْتِعْمَالِ الأَمَانَةِ والرِّفْقِ بِالرَّعِيَّةِ» (نهج البلاغة، الكتاب 53).

كان معظمُ القرارات التي يتخذها أمير المؤمنين عليه السلام في نصب وعزل الولاة، يقومُ على أساس التقارير الدقيقة والموثّقة التي كانت توافيه. وتجدر الإشارة إلى أنه عليه السلام كان يستخدم هذا الأسلوب بلا مواربة، ومن دون مراعاة الاعتبارات السياسية أو اعتبارات

القربى. فعندما بلغه خيانةُ أحدِ أبناء عمّه في أموال الناس، هدَّده بالقول: «فَاتَّقِ الله وارْدُدْ إِلَى هٰؤُلاءِ الْقَوْمِ أَمْوَالَهُمْ فَإِنَّكَ إِنْ لَمْ تَفْعَلْ ثُمَّ أَمْكَنَنِي الله مِنْكَ لأُعْذِرَنَّ إِلَى الله فِيكَ ولأَضْرِبَنَّكَ بِسَيْفِي الَّذِي مَا ضَرَبْتُ بِهِ أَحَداً إِلا دَخَلَ النَّارَ» (نهج البلاغة، الكتاب 41).

4 ـ أسلوب التشجيع والتكريم

أحدُ الأساليب الفاعلة في التعليم والتربية في عالم اليوم، هو أسلوبُ التشجيع والتكريم؛ إذ إنه يجعل المرءَ أكثرَ اندفاعاً وحبّاً لمواصلة العمل. فالتكوين النفسي والعاطفي يجعله أكثرَ اندفاعاً إلى العمل حين يَلقى التشجيعَ والتكريم. ولذا، فإن للتشجيعِ والإثابةِ بالغَ الأثر في إصلاح السلوك أو تحسينه. ويشدِّدُ خبراءُ التربية كثيراً على الاستعانة بهذا الأسلوب لتربية الأفراد.

وتدلُّ سيرة الإمام علي عليه السلام على ممارسته أسلوب التشجيع والتكريم في تربية الناس وهدايتهم. ويُشيرُ كلامُه في نهج البلاغة، في مختلف الميادين، إلى هذا المعنى. فهو عليه السلام يقول إلى مالك الأشتر: «ولا يَكُونَنَّ الْمُحْسِنُ والْمُسِيءُ عِنْدَكَ بِمَنْزِلَةٍ سَوَاءٍ فَإِنَّ فِي ذٰلِكَ تَزْهِيداً لأَهْلِ الإِحْسَانِ فِي الإِحْسَانِ وتَدْرِيباً لأَهْلِ الإِسَاءَةِ عَلَى الإِسَاءَةِ» (نهج البلاغة، الكتاب 53). وجاء في موضعٍ آخرَ من عهدِه إليه ما يلي: «ووَاصِلْ فِي حُسْنِ الثَّنَاءِ عَلَيْهِمْ وتَعْدِيدِ مَا أَبْلَى ذَوُو الْبَلاءِ مِنْهُمْ فَإِنَّ كَثْرَةَ الذِّكْرِ لِحُسْنِ أَفْعَالِهِمْ تَهُزُّ الشُّجَاعَ وتُحَرِّضُ النَّاكِلَ إِنْ شَاءَ الله». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

وكان علي عليه السلام نفسه يشجّع أصحابه بالثناء بعباراتٍ تُثيرُ فيهم الحميّةَ والحماس مما يَخلق لديهم الاندفاع. كما قال مخاطباً مالكاً الأشتر: «أَنْتُمُ الأَنْصَارُ عَلَى الْحَقِّ وَالإِخْوَانُ فِي الدِّينِ والْجُنَنُ يَوْمَ الْبَأْسِ

والْبِطَانَةُ دُونَ النَّاسِ بِكُمْ أَضْرِبُ الْمُدْبِرَ وأَرْجُو طَاعَةَ الْمُقْبِلِ فَأَعِينُونِي بِمُنَاصَحَةٍ خَلِيَّةٍ مِنَ الْغِشِّ سَلِيمَةٍ مِنَ الرَّيْبِ». (نهج البلاغة، الخطبة 118).

وفي نهج البلاغةِ أمثلةٌ كثيرة على هذا النوع من التشجيع والترغيب لأصحابه ووُلاتِه، ويُستشَفُّ من مجموعها أن أسلوبَ التشجيع والتكريم كان موضع اهتمامه، وأنه كان يستعين به في تربية الأفراد. ولو استُخدِم التشجيعُ على النحو الصحيح، لكان له تأثيرٌ مهمٌّ في التربية وإصلاح السلوك، وبخاصّة في مجال التربية السياسية، وتكريم العاملين المجدّين والمخلصين.

صفات المسؤولين في كلام الإمام علي عليه السلام

ينطوي كلامُ الإمامِ علي عليه السلام حول المسؤولين، على بيانٍ لما ينبغي أن يتوافرَ فيهم من الصفات، التي تعكس كل واحدة منها مفهوماً خاصاً من مفاهيم القيم الإسلامية. ولو كان مثلُ هذه الصفات متوافراً في المسؤولين، فمن المؤكد أنهم سيعملون في سبيل الله ومن أجل رفعة الإسلام. وقد أسهبَ الإمامُ علي عليه السلام في وصف المسؤولين الصالحين. ونشير في ما يلي إلى بعض تلك الصفات:

1 ـ التقوى

استناداً إلى أفكار الإمام علي عليه السلام السياسية والتربوية، يجب أن يتَّصفَ المسؤولون في النظام الإسلامي بتقوى الله قبل أي شيء آخر؛ أي أن يضعوا الله نصب أعينهم في الشؤون الاجتماعية وفي إدارة شؤون المجتمع. فالسياسة والسلطة غرارة أكثر من أي شيء آخر، والسياسي معرّض للخطأ والخيانة أكثر من أي شخص آخر. أما ذكْرُ الله فيَحول دون السقوط في مهاوي المعصية. وانطلاقاً من هذه الرؤية أوصى الإمام علي عليه السلام مالكاً الأشتر، في عهده إليه، بأن: «يَنْصُرَ الله

سُبْحَانَهُ بِقَلْبِهِ ويَدِهِ ولِسَانِهِ فَإِنَّهُ جَلَّ اسْمُهُ قَدْ تَكَفَّلَ بِنَصْرِ مَنْ نَصَرَهُ وَإِعْزَازِ مَنْ أَعَزَّهُ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

إنَّ وضعَ الله نصبَ العينِ في كلِّ الأمور، له تأثيرٌ تربوي عميقٌ في الحياة الفردية والاجتماعية. ولو تصوّر الإنسانُ أن الله موجود في كل الظروف والأحوال، شاهدٌ على كل الأمور، ولا سيَّما السياسية والاجتماعية، لكان ذلك رادعاً له عن اقتراف أي خطأ أو زلل. فالإخلاصُ في العمل واجتنابُ المعاصي، والتقرّب إلى الله، ينتج من التوجّه إلى الله، والاعتقاد بحضوره واطِّلاعه على السرِّ والعلن. وبالإضافة إلى الآثار التربوية التي تحصل للشخص نفسه من تقوى الله، فإنَّ ذلك يؤدّي أيضاً إلى إلقاء محبّته في قلوب الآخرين، ويُصلِحُ بينه وبين الناس. فقد قال أمير المؤمنين عليه السلام في هذا المعنى، ما يلي: «مَنْ أَصْلَحَ مَا بَيْنَهُ وبَيْنَ الله أَصْلَحَ الله مَا بَيْنَهُ وبَيْنَ النَّاسِ». (نهج البلاغة، الحكمة 89).

2 ـ اتباع الحق

للمسؤولين الحكوميين، في كلام الإمام علي عليه السلام، صفاتٌ أخرى، منها اتّباع الحق. فالمسؤولون يجب أن يعملوا على إحقاقِ الحق وتطبيقِ العدالة في المجتمع، في كل الظروف، وألَّا يتغاضوا عن الحق أبداً. وتُفيدُ سيرةُ الإمام علي عليه السلام أنه كان يطبِّق الحقَّ بشكل كامل ودقيق، ويراعي الحقوق. وكان فضْلاً عن ذلك، يأمر وُلاتَه وعمّالَه برعايته أيضاً، وبأن لا يتغاضوا عن الحق أبداً. حيث أمَرَ مالكاً الأشتر بما يلي: «ثُمَّ لْيَكُنْ آثَرُهُمْ عِنْدَكَ أَقْوَلَهُمْ بِمُرِّ الْحَقِّ لَكَ».(نهج البلاغة، الكتاب 53).

وقال أيضاً في أهمية رعاية الحق من قِبَل الوالي والرعية: «فَإِذَا أَدَّتِ الرَّعِيَّةُ إِلَى الْوَالِي حَقَّهُ وأَدَّى الْوَالِي إِلَيْهَا حَقَّهَا عَزَّ الْحَقُّ بَيْنَهُمْ

وقَامَتْ مَنَاهِجُ الدِّينِ واعْتَدَلَتْ مَعَالِمُ الْعَدْلِ وجَرَتْ عَلَى أَذْلالِهَا السُّنَنُ فَصَلَحَ بِذٰلِكَ الزَّمَانُ». (نهج البلاغة، الخطبة 216). وقال في مجالِ العملِ بالحق: «وأَلْزِمِ الْحَقَّ مَنْ لَزِمَهُ مِنَ الْقَرِيبِ والْبَعِيدِ وكُنْ فِي ذٰلِكَ صَابِراً مُحْتَسِباً وَاقِعاً ذٰلِكَ مِنْ قَرَابَتِكَ وخَاصَّتِكَ حَيْثُ وَقَعَ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

هناك أمثلةٌ كثيرة في سيرة أمير المؤمنين عليه السلام وكلامه، يوصي فيها بالعمل بالحق. بل إن التزامَ الحق من خَصائص الحاكم المسلم. والمسؤولون في النظام الإسلامي يجب أن يعملوا بالحق ويطبّقوه في المجتمع. وينبغي انتهاج الحزم في العمل بالحق، بحيث يجب أن يطبّقه المسؤول حتى على أحب الناس إليه. وقد كان المخلصون من وُلاةِ الإمام علي عليه السلام وعمّالِه، يتحلّون بهذه الصفة، وثبتوا عليها إلى آخر أيام حكمهم، وذادوا عن الحق في كل الظروف.

3 ـ العدالة

إحدى الصفات البارزة للمسؤولين في سيرة الإمام علي عليه السلام وكلامه، هي العدالة والعمل بها. ومثلما كانت حياة الإمام علي عليه السلام كلها عدالةٌ وعملٌ بها في الحياة الاجتماعية، كان كلامُه أيضاً كلُّه دعوةً إلى الحق وتحقيق العدالة. وقد أوصى عليه السلام أحد وُلاته بما يلي: «أَنْصِفِ الله وأَنْصِفِ النَّاسَ مِنْ نَفْسِكَ ومِنْ خَاصَّةِ أَهْلِكَ ومَنْ لَكَ فِيهِ هَوًى مِنْ رَعِيَّتِكَ». (نهج البلاغة، الكتاب 53). واستناداً إلى هذا الأمر، يتبيّن أن من واجب الوُلاةِ محاربةَ الجوْرِ والتمييز.

وقال الإمام في وصية أخرى له إلى مالك: «وإِنَّ أَفْضَلَ قُرَّةِ عَيْنِ الْوُلاةِ اسْتِقَامَةُ الْعَدْلِ فِي الْبِلادِ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

فتطبيق العدالة بين الناس ورعاية حقوقهم يخلق لديهم الحوافز، ويدفعهم الى تأييد الحكومة. وفي مثل هذه الحالة يتمكّنُ الحكّامُ من

إدارة شؤون المجتمع على نحو أفضل. وجاء أيضاً في موضع آخر من كلامه: «ولْيَكُنْ أَحَبَّ الأُمُورِ إِلَيْكَ أَوْسَطُهَا فِي الْحَقِّ وأَعَمُّهَا فِي الْعَدْلِ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

يُفهمُ من أمثال هذه التعليمات الحكومية التي كان يصدرها الإمام إلى وُلاته، أن المسؤول في النظام الإسلامي يجب أن يكون محارباً للظلم، وداعياً إلى العدالة ومطبّقاً لها. ولو كان المسؤولون في النظام يتّصفون بمثل هذه الصفة حقّاً، لاقتربنا من تحقيق الدولة الكريمة التي وُعدنا بها. وتبرزُ اليومَ ـ أكثر من أي وقت آخر ـ ضرورةُ إعداد كوادر من المسؤولين الإسلاميين ممَّن تتوافر فيهم هذه الصفات. ووجودُ مثل هذه الطاقات البشرية، يؤدّي إلى تقدّم الشعبِ وازدهار البلد، إذ يتسنّى حينها للمسؤولين المؤمنين من ذوي الكفاءات، حلُّ مشاكل المجتمع في جميع الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

4 ـ إعانة الفقراء ومواساة المحتاجين

إن الفقر وفقدان متطلبات الحياة، حالةٌ يعاني منها الكثير من الناس، ولا سيَّما الطبقةُ المحرومة من أبناء المجتمع. ومن واجب الدولة توفير متطلبات هذه الشريحة المحرومة. ولو كان المسؤولون والمدراء يَحملون همومَ هذه الشريحة، لانحلّتْ مشاكلُها على نحوٍ أسرع. فمساعدة الفقراء والمحتاجين والعمل من أجل القضاء على الفقر، من الصفات البارزة للقادة السياسيين والدينيين.

كان الإمامُ علي عليه السلام يدافع عن المحتاجين ويقدّم لهم العون. وسيرته في هذا المجال، سواء في أيام خلافته أم قبْلها، أفضلُ مثالٍ على إعانة الفقراء والمحتاجين.

كان علي عليه السلام نفسه معيناً للفقراء، وكان يأمر وُلاتَه بهذه الخصلة أيضاً. فقد جاء ضمن عَهدِه إلى مالك الأشتر: «الله الله فِي

الطَّبَقَةِ السُّفْلَى مِنَ الَّذِينَ لا حِيلَةَ لَهُمْ مِنَ الْمَسَاكِينِ والْمُحْتَاجِينَ وأَهْلِ الْبُؤْسَى والزَّمْنَى، فَإِنَّ فِي هَذِهِ الطَّبَقَةِ قَانِعاً ومُعْتَرّاً واحْفَظْ لله مَا اسْتَحْفَظَكَ مِنْ حَقِّهِ فِيهِمْ واجْعَلْ لَهُمْ قِسْماً مِنْ بَيْتِ مَالِكَ وقِسْماً مِنْ غَلاّتِ صَوَافِي الإِسْلاَمِ فِي كُلِّ بَلَدٍ». (نهج البلاغة، الكتاب 53).

يدلُّ هذا الأمر الصادر من الإمام إلى مالك الأشتر، على ضرورة اهتمام الحكومة بالطبقة المحرومة من المجتمع. ولو كان المسؤولون يشعرون بالمسؤولية في هذا المجال، وكانوا مُطّلِعين على معاناة المحتاجين لسارعوا فوراً إلى حلِّ مشاكلهم. ولكن إذا كان المسؤولون الحكوميون لا يُبالون بآهات ذوي البؤس، ولا يعملون بما عليهم من الواجبات، فستزداد الشريحةُ المحتاجة احتياجاً.

يؤدّي الفقرُ الاقتصادي إلى ظهورِ كثير من المشاكل الاجتماعية والفساد الأخلاقي وانعدام الأمن الاجتماعي. وما أكثرَ المحتاجين الذين لا يجدون أمامهم سبيلاً ـ بسبب الفاقة ـ سوى ارتكاب الجرائم من أجل سدِّ الضروري من حاجاتهم وحاجات عوائلهم. ولو تمَّ القضاءُ على مشكلة الفقر في المجتمع، أو تقليصها، لسادَ الأمن في المجتمع ولتلاشى الكثيرُ من الفساد الأخلاقي والسلوكي. إذاً، مُكافحةُ الفقرِ ورعايةُ الطبقة المحرومة، واجبٌ أساسيٌّ من واجبات المسؤولين وصفة بارزة من صفاتهم، وهذا ما شدَّد عليه الإمام علي عليه السلام كثيراً. وحرِيٌّ بالمسؤولين في الحكومة الإسلامية أن يحتذوا بسيرته وكلامه في هذا المجال.

5 ـ الأمانة

في ضوء الفكر السياسي عند الإمام علي عليه السلام، نجد أن الأمانة هي من الخصائص البارزة للمسؤولين الحكوميين. فكل ما يوضع تحت تصرفهم من مناصب وأموال، إنّما هي لعامّة أبناء الشعب، وتبقى

أمانةً عندهم إلى حين. وهذا يعني أن كلَّ مسؤول حكومي ملزَمٌ بحفظ ما في يده من أمانة أبناء الشعب، وتوظيفِها بما يعود عليهم من نفع مادي ومعنوي. فقد توجّه الإمام علي عليه السلام باللوم إلى أحد وُلاته، فيما يتعلّق بهذا المعنى: «(يا أشعث) إنَّ عَمَلَكَ لَيْسَ لَكَ بِطُعْمَةٍ ولٰكِنَّهُ فِي عُنُقِكَ أَمَانَةٌ وأَنْتَ مُسْتَرْعًى لِمَنْ فَوْقَكَ لَيْسَ لَكَ أَنْ تَفْتَاتَ فِي رَعِيَّةٍ ولا تُخَاطِرَ إلا بِوَثِيقَةٍ». (نهج البلاغة، الكتاب5).

صفة الأمانة صفةٌ في غاية الحساسية بالنسبة إلى المسؤول الحكومي، ويجبُ أن تُراعى بدقّة عند اختيار الأشخاص، وأن تكون واحدةً من شروط استخدام الموظّفين. فقد أمر عليٌّ عليه السلام مالكاً الأشتر في هذا المجال بما يلي: «(يا مالك) فَاعْمِدْ لأَحْسَنِهِمْ كَانَ فِي الْعَامَّةِ أَثَراً وأَعْرَفِهِمْ بِالأَمَانَةِ وَجْهاً». (نهج البلاغة، الكتاب 53). والكتاب الذي بعثه أمير المؤمنين إلى أحد وُلاتِه ويلومه فيه على ما ارتكبه من خيانة، يدلُّ على أهمية هذا الموضوع عنده، وما يُبديه من حساسيةٍ فائقة إزاءَ قضيةِ الحفاظِ على بيت المال، حيث كتب إلى زياد ابن أبيه، ما يلي: «أُقْسِمُ بِالله قَسَماً صَادِقاً لَئِنْ بَلَغَنِي أَنَّكَ خُنْتَ مِنْ فَيْءِ الْمُسْلِمِينَ شَيْئاً صَغِيراً أو كَبِيراً لَأَشُدَّنَّ عَلَيْكَ شَدَّةً تَدَعُكَ قَلِيلَ الْوَفْرِ ثَقِيلَ الظَّهْرِ ضَئِيلَ الأَمْرِ». (نهج البلاغة، الكتاب 20). فهو عليه السلام يعتبر خيانةَ بيتِ المال أعظمَ خيانة: «وإِنَّ أَعْظَمَ الْخِيَانَةِ خِيَانَةُ الأُمَّةِ». (نهج البلاغة، الكتاب 26).

يرى الإمامُ عليّ عليه السلام أن الأمانةَ ميزةٌ بارزة في المسؤولين الحكوميين ويجب أن تحظى باهتمامهم. وسيرته وكلامه يدلّلان على مدى أهميتها عنده.

وهناك في كلامه عليه السلام صفاتٌ أخرى يجب أن تتوافر في المسؤولين ووُلاةِ الأمور، ولا يمكن التطرُّقُ إليها كلّها، وإنّما نكتفي بما عرضناه منها. فكلُّ واحدةٍ من الصفات التي سبقَ ذكرُها، كانت موضعَ

اهتمام أمير المؤمنين عليه السلام، وكان يعاقِبُ من دون مواربة، كلَّ من لا يلتزمُ بها، لا بل إنه كان يلجأ إلى عزلِه من عمله. إن التربية السياسية للمسؤولين يجب أن يتمَّ التخطيطُ لها وتنفيذُها بشكل يؤدي إلى غرس صفاتٍ حميدة فيهم كالإيمان بالله واتِّباع الحق والأمانة. ولو وُجِد مثلُ هذه الصفات فيهم لنتج عنها معطياتٌ هائلة لمصلحة المجتمع في الجوانب التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

الخلاصة

بحثنا في هذه المقالة موضوعَ التربية السياسية ـ التي تؤلّف قسماً مهماً من التربية بمعناها العام ـ انطلاقاً من سيرة الإمام علي عليه السلام وكلامه. واتَّضحَ أن الضرورةَ تستدعي في الظروف الحالية، تطبيقَ عملية التربية السياسية، في سياق برمجةٍ توضَعُ بمنتهى الدقّة، من أجل إعداد الكوادر الإدارية الكفوءة؛ إذ يمكن من خلال تطبيق عملية التربية السياسية بشكل شامل، تربيةُ مواطنين يدركون واجبهم ويشعرون بالمسؤولية إزاء الشؤون الدينية والأوضاع الاجتماعية، بحيث يَهُبّون في الظروف الحساسة، من قبيل حصول عدوان خارجي، أو مؤامرة داخلية، إلى مناصرة النظام والدفاع عنه. وأهمُّ عاملٍ يخلق مثل هذا الحافز القوي، هو الدين والقيم الدينية.

الغاية من التربية السياسية ـ في ضوء سيرة الإمام علي عليه السلام ـ إعداد مسؤولين مُسلّحين بالثقافة الإسلامية بحيث يضعون الله نصبَ أعينهم على الدوام عند تطبيق القانون وإدارةِ شؤون المجتمع، ويعملون على أساس الحق.

في النظام الإسلامي يجب أن يوضع في المناصب التنفيذية، من يتحلّى بدرجة عالية من حب العدالة، والأمانة، ومكافحة الفقر. ولعله يتسنى لأمثال هؤلاء المسؤولين تحقيق الأهداف الإسلامية في ظِلِّ

الحكومة والإمساكِ بزمام الأمور. وقد استخدم الإمام علي عليه السلام أساليبَ شتّى في تربية مثل هؤلاء الحكام. وكانت تعليماته وأوامره إلى كبار مسؤولي الحكومة التي كان هو على رأسها، تتضمَّنُ أساليبَ مختلفةً في تربية الأفراد، وقد أشرنا في هذه المقالة إلى قسم منها.

تربية الهداية
وتربية العزل وجهاً لوجه
الهوّة بين التربية والطبيعة

د. عبد العظيم كريمي

تربية الهداية
وتربية العزل وجهاً لوجه
الهوّة بين التربية والطبيعة

د. عبد العظيم كريمي

مقدمة

واجَهَ العصرُ الأغريقيُّ تحدّياً عظيماً يتعلّق بالطبيعة والفطرة وعلاقتهما بمفهوم «التغيير»، حيث كان بعض الفلاسفة، مثل هرقليطس، يرى أنّ كلَّ شيء يمرُّ بمرحلة التجدُّدِ والانبعاث، لا محالة، ولا يمكن لأيِّ شيءٍ أن يشذَّ عن سنّة «التغيير» الأزلية، في حين اعتقَدَ آخرون وفي مقدَّمهم برمنيديس، أنّ الأشياءَ هي كما يعبِّرُ عنها ظاهرُها تماماً.

إنَّ تبنّي أيِّ من النظريّتين الفلسفيّتَين الآنفتي الذّكرِ، يمكنُ أن يقودَ إلى تصوّرٍ مختلف عن وجود الإنسان، وعن الهدف من وراء نشأتِه وتربيته. بحسب برمينديس، لا يستطيع الإنسان أن يكونَ إلا نفْسَه، فيؤدّي ذلك إلى بروز تباينٍ بين مفهومَيِ «التغيير» و«الكينونة». ولهذا السبب، تُضحي صفةُ الواقعية صادقةً بالنسبة إلى الأشياء السرمدية الموجودة في الكون.

من جانب آخر، يرى هرقليطس أنَّ الأشياءَ في عمليةِ تجدُّدٍ وتحوُّلٍ مستمرَّيْن، بينما هناك فريقٌ ثالث من الفلاسفة يذهب إلى أنّ الحركات في الطبيعة، يتنازعها «الطبع» أو «القسر». فالحركة الطبيعية

عبارة عن حركةٍ سَلِسَةٍ وتدفُّقٍ طبيعي، تُحاكي جَرَيانَ الماء في حوض النهر، وأنَّ أيَّ ظاهرةٍ تتحرك خلافاً لِمسارها الطبيعي، تصبح عاجزة عن تفعيل ذاتها، وأنَّ الحركةَ في الاتِّجاه المعاكسِ لحركةِ الطبيعة، لا تعدو كونَها حركةً عائقة.

طرح العلامة نيوتن في كتابه «المبادئ»، نوعاً آخرَ من الحركة، ضمن قوانينه الشهيرة، مقتفياً بذلك أثرَ أتْباعِ المذهب الذرّي اليوناني، بقوله إنّ المادَّةَ تمثّلُ حالةً انفعاليةً، تتأثّر ولا تؤثّر؛ وفي الواقع، إنّ مبدأ الانفعالية وعدم التأثُّرِ يلعب دوراً محورياً في الكون. تتلخص هذه النظرية في أنّ الجسمَ إذا كان في حالةٍ ساكنة، فسيبقى كذلك ما لم يتعرّض لقوة خارجية. كما يرى نيوتن أنّ الكون، أو العالم المادّي منه على الأقل، يخضعُ لهذا القانون. وتلك، في الواقع، نظرةٌ ميكانيكيَّةٌ إلى الأشياء والإنسان، تتقاطعُ في مضمونها مع بعض النظريات والمدارس الفلسفية حيال الطبيعة والتربية، كالمدرسة السلوكيَّةِ، على سبيل المثال. بحسب هذه النظريَّة، فإنَّ الكونَ هو عبارةٌ عن مادَّةٍ منفعلة غيرِ مؤثرة تُسيِّرُها ساعةٌ جبريَّةٌ هائلة، تشمل بتأثيرها جميع ميادين النشاط الإنساني؛ فالمادّيون مثلاً، اعتبروا، خلال مرحلةِ سيطرتهم على عِلمِ الأحياء، أنَّ الكائناتِ الحيّةَ هي أشبهُ ما تكون بمجموعاتٍ ذريَّةٍ معقّدة، تتأثَّرُ كلٌّ منها بالعناصر المجاورة لها تأثّراً مباشراً. ومن مُنظِّري هذا التيار ريتشارد داوكينز الذي أطلقَ على البشر وعلى المخلوقات الحيّة الأخرى، مصطلَحَ «المحركات الجينية»، وقال بضرورةِ التعاطي مع الإنسان وسائر المخلوقات، بوصفِها أنظمةً ميكانيكيَّة. وقد امتدّ تأثيرُ هذه الأفكار في تلك المرحلة ليشمل علم النفس أيضاً.

تنظر المدرسة السلوكية إلى النشاط الإنساني بِرُمَّته على أنّه نظامٌ ميكانيكي نيوتني يحمل في طيّاته معالمَ العقلية الانفعالية التي تتأثّر ولا تؤثّر، وتستجيبُ بالتالي جَبْريّاً للمؤثّرات المحيطية أو المحفزّات. وفي

الجُملة، لا تخرجُ نظرتُها إلى التربية الإنسانية عن كونها نظرةً آليّةً ميكانيكية، تختزل السلوكَ الإنساني المعقَّد في صورة نظام التحكّم المغلَق (R. S. الفعل وردّ الفعل) .

ما من شكٍّ في أنّ النظرية النيوتنية (نسبةً إلى نيوتن)، وتعاليمَ مذهبِ التقليل والمذهبِ الذري، وكذلك العالم الذي أصبحت الآلةُ نموذجهَ المفضَّل، هي جميعاً عواملُ أسهمَتْ في تقديم خدمة جليلة لتطوّر العلم؛ ولكنْ، في مقابل ذلك، وبالقدر نفسِه، ولَّدَتْ لدى الإنسان إحساساً بالغربة تجاه العالم الذي يعيش فيه؛ فقد أفرزت تلك النظرية شعوراً باللا إنسانية والانفصام عن الذات، وجعلت حركةَ الإنسانِ أشبهَ بدَوَرانِ الدولابِ، محكوماً بمواصلة حياته الانفعالية، مجرِّدةً إيّاه من التمتّع بأيِّ دورٍ له في رسم مَعالِمِ تلك الحياة، أو في إثرائها بالمعاني.

إنّ فكرة كونِ التربية مِصداقاً حيّاً للطبيعة، أو لتغيّرها أو لانكماشها، تُسلّطُ الضوء على ماهية التربية وجدلية العلاقة القائمة بين الطبيعة والتربية. وهي تُعَدُّ بدايةَ الاختلافات في الرؤى وتعدّد فلسفات التربية والتعليم. وما لم يُحدِّدْ كلُّ نظامٍ موقفَه إزاء هذا الطَّيْفِ من التصوّرات حول الطبيعة والتربية الإنسانية، فلن يتسنّى له الانتقالُ إلى بقية مفاهيم التربية وأبعادِها الأخرى، بما في ذلك الأهدافُ والمناهجُ والوسائل.

وفي الجملة، يمكنُ تصنيفُ الآراء المطروحة عن طبيعة الإنسان، إلى فئتين رئيسيتين وذلك استناداً إلى رؤيةِ شيفلر، كما وردتْ في كتابه «حول المواهب الإنسانية»:

أ) فئةٌ تؤمن بصفات أولية وثابتة وشاملة وذات وجهة محدّدة تعتمل في أعماق الإنسان.

وأبرز من يمثّل هذه الفئة أرسطو وأفلاطون والإسلام. وبحسب هذه الفئة، ترتبطُ التربيةُ بالطبيعة، برباطٍ وثيق تتماهى فيه التربية مع جوهر الطبيعة، فيشكّلان ما يُعبَّر عنه بتربية الهداية.

ب) وفئةٌ تُنكِرُ أيَّ وجود للصفات الذاتية والفطرية، وتعزوها برمّتها إلى البيئة والعوامل المحيطية للفرد؛ ومن دعاة هذه النظرية ماركس وسكنر. ويُشارُ هنا إلى جنوح البعض لهذه النظرية، على الرغم من آرائهم ومعتقداتهم الفلسفية الخاصة في موضوع الطبيعة والفطرة الإنسانية. وتنظر هذه الفئةُ إلى التربية على أنّها مجموعُ المعارف والعلوم الخارجية التي يجب نقلُها إلى المُتَرَبّي، وفقَ آليات «الترغيب» و«النتائج».

من المؤكّد أنّ لكلتا الفئتين أفكاراً وتوصيات خاصة بتربية الفرد تنسجم مع آرائها.

بالنسبة إلى الفئة الأولى، فهي تؤمِنُ بأنَّ بعضَ أهداف مسيرة التربية والتعليم على الأقل، ترتبط بشكل أو بآخر بأعماق الإنسان وصفاته الذاتية ومواهبه الابتدائية. في حين تقفُ الفئة الثانية على الضفة المقابلة، تبحثُ عن الأهدافِ التربوية في أحضان البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل ومقتضياتِ حياته، أي خارج حدود النفس البشرية.

يعتقد أنصار النظرية الأولى، برغم الخلافات المحتدمة بينهم، لأنّ مسيرة التربية والتعليم إما أن تكون تغييراً للطبيعة أو مواكبةً لها، مع تشخيص لحدود التغيير أو المواكبة والمسايرة، في إطار التحليل المرجو لهذين المفهومين. وعلى هذا الأساس، فإنّ الخطَطَ والبرامج التربوية مودعةٌ في أحضان الفطرة الإنسانية، وإن التربيةَ تنمو وتزدهر من خلال التعاطي مع البيئة الخارجية وعناصر الاستعداد. لذا، فإن هذه النظرية تنظر إلى مسيرة التربية والتعليم باعتبارها مسايرةً ومواكَبةً، قبل أن تكون

تغييراً، و«استطاعةً» بدل أن تكونَ «وجوباً»، و«تفاعلاً» مع العلم وتطويره بدلَ التحكّم والتراكم.

أما التربيةُ، في خطاب الفئة الثانية، فهي عبارةٌ عن عمليةٍ إضفاء طبيعةٍ محدّدة وملامحَ مشخِّصةٍ على الوجود الإنساني المبهم. وعليه، فإن الفئةَ الأولى ترى في التربية هدايةً ذاتيةً تشكِّلُ العناصرُ المحيطية بالنسبة إليها، حافزاً يُطْلِقُ المواهبَ الذاتية من عقالها، في حين تعزو الفئةُ الثانيةُ التربيةَ إلى هدايةٍ قادمةٍ من الخارج، تأخذُ بيد الإنسان من غياهب المجهول وعدمِ التعيُّن، نحو التشخُّصِ والتعيُّن. فالأولى تُعطي الأولوية للذات الإنسانية في العملية التربوية، وتعتبر البيئة بمثابة عاملٍ مساعد لها، بينما تؤكّد الثانيةُ على البيئة كعاملٍ حاسم، لها الكلمةُ الفصل في الموضوع. وبناءً على ذلك، تبدأ تربيةُ الإنسان وتغييره، بإرهاصاتٍ في أعماقِه، لتنتهي بتجلِّياتٍ خارجيةٍ، حسبَ الفئة الأولى، وهذا التغييرُ يعْتمِلُ ويتفاعل في إطار طبيعته الخاصة به، وينبُعُ من أغوارِ عناصر فِطرته، في حين تنطلقُ رحلةُ التغيير، في رأي الفئة الثانية، من البيئة لتنتهي بالتعيُّنِ في العمق الإنساني. ويمكنُ لنا الْتماسُ هذا المعنى، في معاجم اللغة، من ترجمة مادة «Educa» و«Educere»، فالأولى تعني الانتقالَ من الخارج إلى الداخل، أما الثانية فتعني عكسَ ذلك، الانتقالَ من الداخل نحو الخارج.

نلحَظُ إذاً، أن النظرية الأولى تُفسِح في المجال أمام تعزيز الإرادة الحرة، وتنميةِ القوة العاقلة، وترسيخ أركان الاستدلال، وترهيفِ الوجدان، في مقابل النظرية الثانية التي تعتقد بأساليبَ من قبيلِ الشرطِيَّة وتغيُّرِ البيئة الاجتماعية. بالنسبة إلى التربية الداخلية تتدخل عناصر العقلانية والطرح والاستنباط والابتكار، أما في حالة التربية الخارجية فيكون الحسم لعناصر العادة والتكرار والتراكم والاقتباس.

على الرغم من أن الفِطرةَ والطبيعةَ ليستا مُتَرادِفَتَيْنِ في المعنى، إلا

أنّه مع بعض التساهل، يمكن لنا أن ننسبَ إلى الطبيعةِ جميعَ الخصوصيات الفردية المطبوعة بمعاني الغريزة والفطرة والصفات الشخصية.

تشتملُ الجدليةُ التي تربط التربية بالطبيعة والتغيير بالطبيعة، على عوامل المعرفة، وفهم الطبيعة والقيود، والإحاطة بقدرات الإنسان وطاقاته الخلاقة المتجدِّدة. ولكلٍّ ما سبق، فإنّنا أحوجُ ما نكون، في العملية التربوية إلى تحرير الإنسان من نفسه وأغلالِها، وإلى التفكير في تحرير بيئته ومحيطه الخارجي؛ وتلك هي نقطةُ البداية في بروز الفوارق التي تميّز بين كلٍّ من التربية والصناعة، والتربية والعادة، والتربية والنشأة؛ وذلك لأنّ معاييرَ التربية هي الأصالةُ الفطرية والاستعداداتُ الطبيعية والمواهبُ الفردية، والبيئة في هذه الجدلية تتأثر بالتغيرات السَّيكولوجيَّة للمُتَرَبّي، لا أن يتأثّر المتربّي بتراكم المحفّزات البيئية.

أما بالنسبة إلى التربية الداخلية، أي التربية الهادية، النافذة، الدافئة، المتدفقة، المتجذّرة، فإنَّ المتربّي يقومُ، وبما يتلاءم مع حجمه في التأثير، بالإمساك بمقدّرات البيئة وتسخيرها بالاتجاه الذي يخدم مسيرة رقيّه وتحوّله. ولكنْ، في عملية الصناعة أو التربية البيئية، أو ما يُعرف بتربية العزل، فإنَّ الهوّةَ تتَّسعُ وتكبُرُ بين المستقبِلات الداخلية والمرسِلات الخارجية، لأنّ ما يتلقّاه الفردُ من المؤثرات البيئية، تقفُ عند حدود الطبقات الخارجية المزيّفة التي تُغلِّفُ وجودَه، دون أن تتمكّن من إقامةِ صلاتٍ منطقيّةٍ مع جوهرِ وجوده.

إنَّ المؤثّراتِ والعناصرَ التربوية، في حالة تربية الهداية، تمثّلُ حالةً انقياديةً لإبداعات العقل الطبيعي للبشر؛ وما لم يُكشَفِ النِّقابُ عن القدرات الذهنية والتطلّعاتِ الداخلية والمستقبِلات الفعّالة لهذا العقل، فإنّ أيَّ جهدٍ لإيصال الرسالةِ التربوية، يكون عقيماً غيرَ ذي جدوى. ولعلّ ما جادتْ به أنوارُ الحكمة الساميَةِ للإمام علي عليه السلام حول

مفهوم «العقل الطبيعي» و«العلم الطبيعي»، بما يتّصلُ بعملية تربوية فاعلة ومتجدّدة، هو خيرُ ما نستشهد به في هذا المقام، حيث يقول: «العقل عقلان: عقلٌ مطبوع وعقل مسموع»، وفي رواية أخرى «العِلمُ علمان: مطبوع ومسموع، ولا ينفع المسموع إذا لم يكن المطبوع».(نهج البلاغة، الحكمة331).

فالعِلمُ والعقل، في ميزان الإمام علي عليه السلام، صنفان: علمٌ طبيعي يتمثّل في المؤهّلات الذاتية للفرد، وعلمٌ خارجي مسموعٌ مكتسَبٌ يَنسابُ إليه (الفرد) من خلال المهارات والمحفّزات الخارجية.

العقل الطبيعي أو العلم الذاتيُّ، علمٌ ينهل من مَعينِ الطبيعة والجِبِلّة الإنسانية وينابيع الفِطرة، علمٌ يرشح عن القدرات الذاتية، وتتشكّل ملامحُه من خلال تعاطيه مع المحفزّات الخارجية.

ولعلَّ من المناسب التعبير عن العقل الطبيعي بما يَصطَلِحُ عليه علماءُ النفس، ومنهم جان بياجيه، بـ«مراحل التحوّل العقلي»، لأنّ أيَّ عمليةٍ تربويةٍ للطفل، كما يري علماء النفس التطوريّون، يجب أن تخضعَ لمراحلِ تحوُّلِ عقلِه الطبيعي وقدراته الذاتية، أو تراكيبه الغريزية (الدكتور سيف،علم النفس التربوي).

لا يمكن تصوّرُ حدوثِ أيِّ تحوّلٍ عقلي لدى الطفل، بمعزلٍ عن إقامة علاقة منطِقية مع تراكيبه المعرفية؛ من هذا المنطلق، إذا اختلّ التوازن بين الرسالة الأخلاقية والتربويةمن جهة، وبين الطبيعة الإدراكية والاستعداد العقلي للطفل من جهة أخرى، تصبح المعادلةُ تربيةَ عزلٍ، وهو المفهومُ عينُه الذي تجسّده مقولة الإمام علي عليه السلام بصورة أشملِ وأقرب، حينما يقول: «في غيابِ العِلم المطبوع (إذا لم يُسْفِر العقلُ الطبيعي عن وجوده) لن يكونَ للعِلم الخارجي(أو المعطيات البيئية) أيُّ فائدةٍ تُرجى. ويتواصل الحديث ليؤكّد الإمام عليه السلام في

قالب تمثيلي بديع: مَثَلُ الذي لم تتفجَّرْ طاقاتُ عقله الطبيعي، مَثَلُ الأعمى في وضح النهار؛ بمعنى إذا لم يكن العقل الطبيعي والطاقاتُ الكامنة في الإنسان جاهزَيْن لأن ينهلا من معارف البيئة والمعلومات الاكتسابية، فسيكون المرءُ كالأعمى الذي ينظر إلى قرص الشمس، مهما حدّق فيها، لن تمنحَه البصر. والسؤال المطروح هنا، هو كيف تعجز الشمس كمحفّز ومشعّ خارجي عن إشاعة النور في أعماق الفرد، وهي مصدرُ النور والضياء ومنبع الطاقة والإشعاع؟ الجوابُ أن المستقبِلَ الداخليَّ هو «العازل»، فالتركيب الداخليُّ يشكّل عازلاً يحول دون استجابة الفرد للمؤثّرات الخارجية؛ وعلى سبيل المثال، قطعةُ الخشبِ مادةٌ عازلة تمنَعُ سَرَيانَ التيار الكهربائي خلالها، وهي بالتالي لا تستجيب لأي اتصال، ومهما زدنا في فولتيَّةِ التيار، لن تحرّكَ ساكناً في قطعة الخشب تلك؛ إذاً، فالخشبُ من العوازل ولن يكون بمقدور هذا المستقبِل التأثير على المرسل.

لكنَّ الصورةَ تختلفُ عندما تكون طبيعةُ المادَّةِ جاهزةً للاستجابة للمحفّزات المحيطية، حيث تقوم بإقامة الاتصال الداخلي بما يُصْطَلَحُ عليه بالهداية.

وينطبق هذا الكلام على موضوع تربية «الهداية» وتربية «العزل» والتباينِ بينهما؛ فالتعاليمُ القرآنية والأقوال الدينية والدروس المُسْتَلْهَمَةُ من نهج الأولياء، كما وردت في السِّيَرِ، تشيرُ جميعها إلى أن الفطرة والطبيعة لهما دورٌ رئيسيٌّ في مسألة تقبُّلِ المواعظ والدروس. من أجْلِ هذا، اقترنَتْ عمليَّةُ الوعظ وشروطُه في الإسلام، بمسألة الإعداد والعرض والانسجام والقبول، وتتمركز جميعها في القلب. وقد حوَّلتْ خاصّيَّةُ الهدايةِ ومَزِيَّةُ الاستفهامِ القلبَ إلى قطبٍ للميول والإيمان والعقائد، وقاعدةٍ للحبِّ والوجدان. وهنا تتجلّى أهميةُ التزكية بالاستعانة بالتربية الذاتية ورسائل التربية الهادية.

وخلاصةُ القول، إنّ التزكية تعني إعدادَ الإنسان وهدايتَه وتهيئتَه للاستجابة للمكتَسَبات الخارجية؛ وعلى رأي الشاعر الإيراني المتصوِّف جلال الدين الرومي: «إن كنتَ تسعى للنور فاستعدّ له»، فما لم يكن الإنسان مستعداً لتلقّي الضياء، فلن يكونَ لأيِّ شعاعٍ بما فيه شعاعُ الشمس (كما قال الإمام علي عليه السلام) أيُّ أثرٍ، وإذا لم تعمَلِ التزكِيَةُ والتهذيبُ على تهيئةِ قلبِ الإنسان وإعدادِه وتنقِيَتِه، ستكون التربية تربيةَ عزلٍ وبَتْر.

انطلاقاً من هذه المقولة، فإنّ الإعدادَ هو اللبنَةُ الأولى في تربية الهداية، مَثَلُه مَثَلُ الأرضِ التي تحتضن البذور في جوفها، فإن أردْنا لهذه البذورِ أن تنمو وتزهر، يجب إعدادُ الأرضِ وتهيئتُها من طريق حرثِها وتجهيز التربة وتوفير المستلزمات الأخرى، مثل الضياء ودرجة الحرارة الملائمة والمياه الكافية. هذه العوامل بمجموعها تشكِّلُ خطواتِ إعدادِ الأرض لتقبُّلِ البذور، أما إذا لم يتيَسَّرْ توفيرُ هذه العوامل، فلن تُثْمِرَ الأرضُ حتى مع أجود البذور، لأن الأرض هي نفسُها العازلُ، الأمرُ الذي سيؤدّي إلى تلف البذور وموتها والحيلولة دون تجذّرها في أعماق التربة.

لمسيرة التربية والتعليم وضعٌ مماثل، فمعظم المعضلات والأزمات التي تعاني منها هذه المسيرة ناجمةٌ عن الهوَّةِ التي تفصل بين الطبيعة والبيئة، والفطرة والثقافة، والمستقبِل والمُرسِل، وباعثِ الرسالة ومستلمِها، وهو ما يفسّر إخفاقَ العملية التربوية التي تُعنى بالجيل الجديد في مجتمعاتنا، في بلوغ النتائج المطلوبة، على الرغم من الجهود الحثيثة المبذولة في هذا المجالَ. بعبارة أخرى، ثمّة بَوْنٌ شاسع بين أهدافنا التي نصبو إليها، وبين ما تحقّقَ منها بالفعل للجيل الحالي، وبالتالي، لا يوجد تناسبٌ بين «الأخذ» و«العطاء» ولا أيّ وشيجة بين «المستقبِل» و«المُرسِل».

وبالمناسبة، لماذا تُعتَبَرُ علاقةُ «الداخل» بـ«الخارج» عازلاً؟ ولماذا لا يتمُّ الرَّبطُ بين المكتسَبات الخارجية والمتطلَّبات الداخلية للأطفال والناشئة، ربطاً منطقياً؟ الجوابُ هو: إنّه في خِضَمِّ عملية التحوّل إلى تربية الهداية، لم تُمْنَحْ طبيعةُ الأفراد واستعداداتُهم الفطرية وقابلياتُهم الذاتية، الاهتمامَ الكافي، حيث تمّ التسليم بالمعلومات والمكتسبات الخارجية والسماعية دون أخْذِ العقلِ الطبيعي لهؤلاء الأفراد، بالحِسبان والاعتبار.

بعد الانتهاء من مرحلة الإعداد، أي تزكية الفرد وتهيئته وتشويقه، نأتي إلى المبدأ الثاني في تربية الهداية، ونعني به «العرض»، وهو عبارة عن رسالة، في صياغةٍ كلامية وغيرِ كلامية، قابلةٍ للتغيير بحسب إمكانيات الطرف المعني ورَغبتِه وجاهزيته؛ هذا مع الإشارة إلى وجودِ عواملَ مختلفة تتحكَّمُ في عملية العرض. وجدير بالذكر، أنَّ الحكمةَ الإلهيةَ شاءتْ أنْ تقومَ التعاليمُ القرآنية والقالبُ البيانيُّ للقرآن الكريم في معظم الحالات، على عنصر العرض والتقديم؛ وفي ما يلي، نوجِز العواملَ التي تُضفي صفة الهداية على الرسائل التربوية التي تعتمد مبدأ العرض:

1 ـ موقعُ المخاطب في عرض الفكرة.

2 ـ انتقاءُ اللغة المناسبة.

3 ـ تشخيصُ المتطلَّبات.

4 ـ الظرفُ الزمني.

5 ـ تشخيصُ المخاطَب.

فإذا أردْنا للعملية التربويَّةِ أن تَسلكَ سبيلَ الهداية، يجب للعوامل أعلاه أن تكونَ دليلَ عملٍ لجميع البرامج والنشاطات التربوية، في البيت

والمدرسة. في المقابل، ستفقدُ تلك العمليةُ صفةَ الهداية، إذا تمّ القفزُ على مسألة موقع المتربّي، أثناء مدّ قنوات الارتباط معه، لنقْلِ الرسالة التربوية، وذلك لأنّ عناصر من قبيل الأوضاع والسلوك والخصائص العاطفية، لها الكلمةُ الفصلُ في بلورة شروط الاستجابة للرسالة.

العامل الثاني، هو انتقاءُ اللغة المناسبة، وهو عاملٌ جدٌّ مهمٌّ، حيث إنَّ المعاني اللغوية للكلمات المُنْتَقاة، والتي تتناسب مع القدرة الاستيعابية للمخاطَب، يجب أن تكون مستوحاةً من ثقافته وطبيعة علاقاته مع الآخرين.

وهناك عواملُ عدَّةٌ تحكم مستوى الهداية صعوداً وهبوطاً، من جملتها صيغةُ الكلام، حجمُ الرسالة ونوعيَّتُها، إيقاعُ الرسالة وتأثيرُه، بالإضافة إلى ارتباطِ جميعِ هذه العناصر بطبيعة المخاطَبِ وعُمرِه وجنسه وطبيعتِه وثقافته... ومن جهةٍ أخرى، إذا لم تُحاكِ اللغةُ عالَمَ المخاطَب، ستكون التربيةُ، في هذه الحالة، تربيةَ عَزْل.

عاملٌ آخر يدخل في عمليَّةِ عرض الرسالة التربوية، ألاَ وهو الظرف الزمني في ضوء المرحلة التي يعيشها الطفل أو الحَدَث؛ إذ ليس بمقدور الوسائل التربوية القديمة أن تنهضَ بجيل اليومِ للعبور إلى آفاق المستقبل، وقد أشار الإمام علي عليه السلام إلى هذه النقطة في مكان آخر من حديثه، حيث يقول: «عوّدوا أبناءكم على غير عاداتكم فقد خُلقوا لزمان غيرِ زمانكم».

ثم بعدَ ذلك، عاملُ تشخيص المخاطَب في عملية عرضِ الفكرة، ونقصد به التعرُّفَ على مؤهلاته العقلية، مع أخذ الفوارق الشخصية بعين الحسبان، وذلك للوقوف على حجم قدراته الذهنية واستعداداته الفطرية والعقلية.

تشخيص المتطلَّباتِ هو العنصرُ الأخير المهمُّ في عملية هداية

الرسالة التربوية، ولا سيَّما في ما يتَّصلُ بالأطفال والناشئة، حيث يرى عالم النفس الفرنسي الشهير هنري والن، في هذا الصَّدَد، أنَّ «اهتماماتِ الطفلِ تنحصر فيِ دائرة رَغَباته فحسب»، لذلك، فإنَّ تأسيسَ أيِّ ارتباطٍ تربويٍّ مع المخاطَب سيكون بمثابة عائق لا محالة ما لم تتوافرْ رغبةٌ قلبية ذاتية.

وقد تمّ التطرّقُ إلى هذه المسألة في أقوال الإمام علي عليه السلام ضِمْنَ صياغاتٍ مختلفة حيث أشار إلى القلبِ بوصفه مركزَ الرغبات والأهواء، وله بالتالي فعلٌ مؤثِّرٌ ورئيسيٌّ في تلقّي الرسائل التربْوية وتمثيلها. وقد تكرَّرَتْ هذه الإشاراتُ مراتٍ عدَّةً في كلماته القصار، لتبيّنَ أهميَّةَ القلب وتشدِّدَ على أهميَّة إقبالِ القلوب وإدبارِها أثناء أداء الطقوس العبادية؛ ومن هذه الإشارات ما ورد في الحكمة رقم 193: «إنَّ للقلوب شهوةً وإقبالاً وإدباراً، فاتوها من قِبَلِ شهوتِها وإقبالها». بعبارةٍ أخرى، إنّ دفْعَ العمليةِ التربوية نحو جادَّةِ الهداية، وخلق علاقة منطقية ومتجذّرة وفاعلة مع روح المتلقّي وقلبِه، أمرٌ ممكنٌ عندما نقوم بوصل الرغبات الداخلية للمتلقي بجوهر الرسالة الخارجية.

ونتابع قول الإمام علي عليه السلام: «فإنّ القلبَ إذا أُكرِهَ عَمِيَ». والحقُّ، إنّ عماءَ القلب هو العازلُ الذي تحدّثْنا عنه، وهو الأرض السبخة التي ترفض استزراع أيَّةِ بذرة، أو الأعمى الذي لا يؤثّر فيه أيُّ ضياء.

المعنى عينُه، ورَدَ في قول آخر له عليه السلام: «إنّ هذه القلوبَ تَمَلُّ كما تملّ الأبدانُ، فابتغوا لها طرائفَ الحكمة» (نهج البلاغة، الحكمة 197).

تؤكّدُ هذه الحكمة النيّرة، في مجال العملية التربوية الهادية، بما لا يدعُ مجالاً للشك، أنَّ الرسائلَ والخططَ والبرامج التربوية يجب أن

تنسجمَ مع استعدادات المتلقي وقابلياته، وأن تتناغم مع لحن ميوله ورغباته الداخلية.

إنّ المحافظة على التوازن وتحاشي الإفراط والتفريط كانت على الدوام من المزايا التي تتَّسِمُ بها الرسالةُ التربويَّةُ للأولياء والمربّين. إننا إذا لم نأخذْ في الحسبان القابليةَ الذاتية للمتلقّي، فلن تُجْدي نفعاً الرسائلُ الأخلاقية والتربوية أبداً، مهما تعاظَمَتْ قداستُها وأهميَّتُها، لأنها تخوض خارجَ إمكانيات المتربّي وطاقاته، وستتمخض هذه العملية عن إفرازات سلبية تعمل على إجهاض الروح الحماسية في داخله. وقد ورد قولٌ في نهج البلاغة يجسِّدُ بوضوحِ هذه المعاني، ولكنْ هذه المرة، في موضوع العبادة حيث يَنْهى عن تحميل المسؤوليات التيّ تُثْقِلُ كاهلَ المرء.

«إنّ للقلوب إقبالاً وإدباراً، فإذا أَقْبَلَتْ فاحمِلوها على النوافل» (نهج البلاغة، الحكمة312).

وهكذا، نلاحظ الدورَ الرئيسيَّ الذي تلعبه الرغباتُ والميول والاستعدادات القلبية والاستجابة الذاتية (حتى في أكثر الأمور قدسيةً) في سَوْقِ العملية التربوية نحو الهداية أو العزل. ولعلّ هذا بالضَّبط هو ما تُشيرَ إليه النصوصُ القرآنيةُ والحديثِيَّةُ، من أنّ أداءَ المرءِ للعبادات لن يُحْتَسَبَ عند الله إذا ما اتَّخَذَ شكلَ العادةِ والإكراه، ولم يقترن بالخُشوعِ القلبيِّ. هنا يأتي دورُ النيَّةِ في هذه العملية، ليكونَ الأداءُ عن طيبِ خاطرٍ ووعيٍ، فتجديد النيّة ينسفُ العادةَ والتَّكرارَ والأداءَ الروتينيَّ اللاواعي للأعمال.

من جهة أخرى، تجِبُ الحيلولةُ دون غربةِ الرسائلِ التربوية عن الذات والفطرة الإنسانية، حتى تبقى دائماً بمثابة الماء للعطشان والغذاء للجائع، فتقوم العمليات الداخلية للإنسان بتمثيلها، الأمرُ الذي يستدعي وجودَ تناسبٍ بين المادَّة الخارجية والآليات الداخلية، وإلّا فسيبقى الغذاءُ

في المَعِدَةِ بلا هضْم، ولكيْ تسيرَ عمليةُ الهضم بالاتجاه الطبيعي، يجب أن يتلاءم نوعُ الغذاء مع العمليات البيولوجية في البدن. وفي هذا السياق، فإن ردْمَ الهوَّةِ الفاصلة بين التربية والطبيعة، ممكنٌ في حال معرفتنا ماهيةَ العواملِ المؤثِّرة الرابطة بينهما (أي بين التربية والطبيعة) في عملية التربية والتعليم.

عنصرٌ آخرُ يأتي في المرتبة الثالثة بعد الإعداد والعرض، ألا وهو توالُفُ دواخِلِ الذات للمتلقّي مع المحفِّزات والعناصر التربوية. ونعني بالتوالفِ توافُرَ انسجامٍ من نوعٍ ما، في خطوط الاتصال بين حامِلِ الرسالة ومتلقّيها؛ وهذا الانسجامُ الذي ينزَعُ عن التربية صفةَ العزلِ ويضَعُ العلاقةَ بين المربّي والمُتَرَبّي، في إطار المُريد ومُرادِه، بعيداً عن صياغات الآمرِ والمأمور، فتداعبُ إلقاءاتُ المربّي أعماقَ المتربي مباشرة. وهذه الإلقاءاتُ ليست إلا محفِّزاتٍ مألوفةً تستثير الدواخلَ المنْسِيَّةَ، وتُسمّى هذه العمليَّةُ في القرآن الكريم وفي النهج الدعوي والتربوي لرسالات الأنبياء: الذِّكْرَ، وهي استراتيجية تربوية اكتشافية. في الذِّكرِ لا يُنقَلُ شيءٌ من المحيط إلى أعماق الفرد بل هو سبر لأغواره وكشف لدواخله، أي أنَّ الرسالةَ التربوية لا تُصَنَّعُ خارجَ الذات الإنسانية، بل هي حاضرةٌ في صميمها، وهذه العملية هي التوالفُ الذي مرّ ذكرُه في التربية الهادية.

بعد تجاوز تلك المراحل الأربع، تَظهرُ علاقة تعاطٍ متبادَلَة بين الطبيعة والتربية، لتجسّدَ حضورَ الطبيعةِ في التربية وحضورَ هذه في تلك، مُعَبِّرَةً عن وحدةٍ ثنائية تعتمد مبدأ تقديم العقل الطبيعي والعِلمِ اللَّدُنيّ على المسمَّياتِ الأخرى، كما أشار الإمام علي عليه السلام إلى ذلك بوضوح.

بعْد تحقُّقِ الخطوات السابقة، يأتي دورُ الخُطوةِ الخامسة في

عملية التربية الهادية، والتي تشمل مراحل «التربية»، «التفعيل»، «التغيير»، «التنمية» و«التوسعة» للرسالة المستَلَمَة أو المسترجَعَة.

ومن أجل تهذيب آثار الرسائل التربوية والارتقاءِ بها، يجب الاهتمامُ أولاً بأبعادِها وجوانبها المختلفة، إذ من دون توسيع الآفاق التربوية في المجالات المعرفية والعاطفية والسلوكية، لا يمكنُ الركونُ إلى استحكامِها وصمودها طويلاً؛ وهذا ما يحمل علماءَ النفس والمنظّرين التربويّين اليومَ، على الاعتقاد بأنَّ التعلُّمَ الحقيقيَّ يصبح واقعاً عندما يتعاطى المتلقّي داخلياً مع المضامين التربوية على الجوانب الثلاثة المذكورة آنفاً. بدَورِها، تشترط مسألةُ التعامُلِ الداخليِّ مع الرسائل الأخلاقية والاجتماعية رسوخها (أي الرسائل) في الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية.

على مقربةٍ من ذلك، وفي قوْلٍ رائعٍ وبليغ، يشرح الإمام علي عليه السلام هذه الجوانبَ اللَّصيقَةَ ببعضها كما يلي:

«أوْضَعُ العِلمِ ما وقف على اللسان، وأرفعُه ما ظَهَرَ على الجوارِح والأركان».

وقد بيّن الإمام عليه السلام في مقولته هذه، أبعادَ عملية التعليم في مسيرتها نحو العمق، انطلاقاً من السطح، ومن دائرة المعرفة والانفعالِ الخارجي، باتجاه اكتشاف الداخل واستيعابه.

في المقطع الأوَّلِ من حديثه، ذكَر كلمةَ «لسان» تعبيراً عن الحالة الظاهريَّة الناطقة، أي المحصورةِ في حدود الكلام؛ أما في المقطع التالي، فقد استخدم عبارةَ «ما ظَهَرَ»، ويعني بذلك أنَّ هناك شيئاً مستتراً يستوجبُ كشفَه، وهو العلمُ الداخليُّ، تلك البذرة المختَزَنَةُ في أعماق الذات تنتظرُ النموَّ. وعملية الإظهار والكشف عن المستور، هي تجسيدٌ لِما يُعرَف بتربية الكشفِ والذات، وهي ترتكز إلى قاعدةٍ تربويَّةٍ مهمَّةٍ،

مفادُها أن التربية والتعليم عمليَّةُ اكتشافٍ لطبيعة الإنسان وتعبيرٌ عن مكنونات فِطرته، وهي بالتالي، إرهاصاتٌ داخلية وليست نتاجاتٍ خارجيةً. وَوُرودُ حرف الجرِّ في عبارة «في الجوارح» تأكيدٌ على الغوص والتعمُّقِ في الذات، خلافاً للحرف «على» الوارِدِ في المقطع الأول. فعلى الجوارح والأركانِ تكتملُ صورةُ التربية بأبعادها الداخلية المتمثلة بالعواطف والسلوك والفعل، فتتجلّى عمليةُ تمثيلِ هذه العناصر في جميع أجزاء الروح؛ وعندئذٍ تُصبح الظروفُ مهيّأةً لانتقال التربية من «الاكتساب» إلى «الاكتشاف» ومن «الانفعالية» إلى «الفاعلية» ومن «العادة» إلى «الصفة» ومن «التلقين» إلى «الإيمان» ومن «المعرفة» إلى «الطبيعة» ومن «المعلومة» إلى «العلم» ومن «الظاهر» إلى «الباطن» ومن «التراكم» إلي «التحوّل» ومن عملية «تحكّم» إلى عملية «تعاطٍ» ومن «التقليد» إلى «التعقّل» ومن «التكلّف» إلى «البساطة»، وأخيراً من تربية «العزل» إلى تربية «الهداية»، لتتلاشى حينذاك الهوّةُ بين الطبيعة والتربية.

نظرة جديدة إلى العلاقة
بين البحث التربوي والعمل التربوي

د. عبد العظيم كريمي

نظرة جديدة إلى العلاقة
بين البحث التربوي والعمل التربوي(*)

د. عبد العظيم كريمي

تتناول هذه المقالة معالجة موضوع العلاقة بين البحث وعملية التعليم والتربية. وقد فصَلَ كاتبُ هذه المقالة بين رؤيتين مختلفتين في هذا المجال، وشرَحَ كلَّ واحدةٍ منهما. الرؤية الأولى للعلاقة بين البحث (النظرية) وعملية التعليم والتربية، تقومُ على فكرةٍ مفادُها أنَّ ثمَّةَ انقطاعاً داخلياً أو فصلاً ذاتيّاً، بين هذين المجالين. ووفقاً لهذه الرؤية، يقتصر مجال البحث النظري على الباحثين والمُختصّين الذين يعملون خارج دائرة المدرسة وصفوف الدراسة (في الجامعات مثلاً) ، في حين أن الممارسين التنفيذيّين في حقل التعليم والتربية، أي المعلمين، فهم المستفيدون من النظرية أو معطيات البحوث التي تقوم بها هذه الجماعة، للارتقاء بمستوى التعليم والتربية للتلاميذ.

أما الرؤيةُ الثانية فتنفي وجودَ هذا الانفصال الذاتي أو الانقطاع الداخلي، وتؤكِّدُ وجودَ صلةٍ لا تنقطع بين الاتجاه العملي التنفيذي، واتجاه إنتاج العلم المهني. ووفقاً لهذه الرؤية، على المعلِّم أنْ يقزم بدور الباحث وينتهج منهجاً تحقيقياً في أدائه مهامّه وواجباته المهَنية.

(*) نقله إلى العربية خليل زامل العصامي.

تشرح هذه المقالة نقاط ضعف الرؤية الأولى، وتُبيّن أيضاً أن لا مناص لعملية التعليم والتربية من قبول المشروعية والتحرُّك، ضمن إطار الرؤية الثانية. وقد أُفْرِدَ قسمٌ من هذه المقالة لعَرْضِ آراء بعض مشاهير الباحثين في القرن الحالي، ممن يعتقد الكاتب بأن آراءهم تتماشى مع الرؤية الثانية.

المقدّمة

اهتمت نُظُمُ التعليم والتربية في الكثير من بلدان العالم بتطوير النشاطات التحقيقية وتنميتها، بوصفها أحدَ الأساليب الجادَّة لتحسين الكفاءات. بالنسبة إلى الدول التي اتَّبَعَتْ منذ عهد بعيد، سياسةَ توسيع البحث والتحقيق، وتكوّنَ لديها نظامٌ تحقيقي يتّسِمُ بالقوّة والثراء، يُعتبَر موضوعُ الفصل بين النظريات العلمية ومعطيات التحقيق، وبين ما يجري في العمل التعليمي والتربوي، من الأمور المثيرة للقلق والهواجس[1].

أما الدول التي تخلو نُظُمُها التعليميَّةُ والتربوية من البحوث العريقة، فإنَّ أحد الهواجس النظرية والعملية الى حدًّ ما، يتمثّل في إيجاد صلةٍ معقولة ومنطقيَّةٍ تربط بين البحوث التعليمية والتربوية من جهة، وعملية التعليم والتربية في صفوف الدراسة من جهة أخرى.

تحاول هذه المقالة إلقاء نظرة على موضوع الفصل بين البحث والعمل التربوي، وتضع على بساط النقد والتمحيص هاتين الرؤيتين، وسُبُلَ الحلِّ التي تتمخّضُ عن كلٍّ واحدةٍ منهما. وهدف هذه الدراسة تقديم رؤية أصولية لهذه المعضلة، وعرضُ الحلِّ الذي يؤدّي إلى إغناء عملية التعليم والتربية.

---

(1) جيمز. ان. جانستون: روش هايى براى به كار بستن يافته هاى بجوهشى، ترجمه محمود مهر محمدى، انتشارات شوارى تحقيقات وزارت آموزش برورش، ربيع 1373.

الرؤية الأولى وسُبُلُ الحلِّ المقترَحة

يرى الاتجاه القائلُ بوجود انقطاع بين البحوث التعليمية والتربوية والعمل التربوي، أنَّ المعلمين، أي المسؤولين الأساسيين في حقل التعليم والتربية، لا يطَّلِعون كما يجب الاطِّلاعُ، على النتائج المستخلَصَةِ من البحوث، أو أنهم لا يستفيدون منها أثناء التدريس.

وتفترضُ هذه الرؤيةُ أنَّ الكفاءاتِ والقابليات المؤثرة في بلوغ الأهداف التعليمية، يمكنُ صياغتُها على شكل قوانين وقواعد قابلة للتعميم، إلى هذا الحدِّ أو ذاك، لأنها حصيلةُ بحوثٍ علمية غالباً ما تهتمُّ بالكمّيَّةِ أكثر من اهتمامِها بالنَّوعيَّة، لكنَّها تهتمُّ أيضاً بالأُصول والموازين المرعية في هذا المجال، وتكليف المعلِّمين بتطبيقها.

السبيل العملي الأوَّلُ لإرشادِ المعلمين الى هذا المصدر من العلم المهني، والسعي الى حل مسألة الانفصال بين البحث والتطبيق العملي ـ وهو ما يوصى به في هذا المجال ـ هو نشر تقرير موجز وخال من المصطلحات التخصصية العسيرة الفهم لدى المعلمين، عمّا تمَّ إنجازُه من البحوث. أما السبيلُ الثاني لحلِّ هذه المشكلة، فهو فتح دورات تعليمية أثناء الخدمة، لنقل معطيات البحوث من هذه القنوات إلى المعلمين.

وأعتقد أن القيام بهاتين الخطوتين، لا يؤدّي إلى حلِّ المسألة جذرياً، ، ولا ينتهي إلى عقد روابط الصِّلَةِ بين البحث التربوي والعملية التربوية. إنَّ حلَّ المسألةِ في إطار هذا الفهم لطبيعة المسألة، لا يُسفِرُ عن حلٍّ جذريٍّ لها، لأنه يواجه قيوداً وعراقيل لا يمكن تجاهلها، ومنها مثلاً عدمُ استعداد المعلّمين لقبول معطيات البحوث العلمية. ويُعزى سببُ ذلك إلى أنَّ المعلمين يرَوْنَ أنَّ الباحثين المختصّين يعملون بعيداً عن المتطلَّبات العينيَّةِ والتطبيقية لعملية التعليم والتعلّم، وبخاصة متطلبات تدريس المناهج الدراسية والمضامين المختلفة. ولهذا السبب، ينظر

المعلِّمون بعين الشكِّ الى مقدرةِ الباحثين على تقديم حلول واقعية تتطابق مع ظروف الصف الدراسي، ويفضِّلون اللجوء الى تجاربهم الخاصّة، وتجارب زملائهم، واستخدام هذه التجارب العمليَّة، في معالجة المواقف العملية، وإن كانت تلك التجارب مبعثرة متناثرة لا يجمعها رابطٌ ناظم. وبطبيعة الحال، فإنّ هذا السلوك لا يصمد أمام النقد. وللتخلّص من هذه القيود، استخدم بعض النظم التعليمية أساليب البحث المشترك، حيث يتسنّى للباحثين الجامعيين وفقاً لذلك أن يستفيدوا في بحوثهم من مشاركة المسؤولين العمليين في حقل التعليم والتربية وبخاصَّة المعلّمين، فتكون حصيلة هذه المشاركة تقوية دواعي القبول، ما يؤدّي إلى زيادة احتمال استخدام المعلمين للمعطيات التي تتمخّض عنها البحوث. وهذا الأسلوبُ يستلزم فكَّ الحصار النسبي والأساسي عن هذه الرؤية، والذي يقوم على القول بالانفصال الذاتي بين حقلي البحث التربوي، والعمل التربوي[1].

العائق الثاني الذي تستتبعه أساليبُ الحلِّ القائمة على الفهم التقليدي لمسألة انفصال البحث التربوي عن العمل التربوي، هو صعوبةُ توظيف المهارات التي جاءت كلُّ واحدةٍ منها حصيلةَ بحثٍ أو مشروعٍ بحثيٍّ، وتهتمُّ ببعدٍ من أبعاد معادلة التعليم والتعلُّم. يهتمُّ كلُّ بحثٍ من البحوث الأكاديمية بجانبٍ معيَّنٍ من عملية التدريس أو المتغيّرات الخاصّة بها. ويمكن أنْ تمثِّلَ معطياتُها حلاً أو علاجاً لذلك الجانب فقط. ولهذا السبب، فإنَّ التدريسَ المؤثِّرَ الفاعل، الذي يشمل كلَّ أبعادِ هذه المعادلة، يتطلَّبُ استخدام مجموعة كبيرةٍ من المهارات الجُزئية التي تهتم بها البحوث العلمية المختلفة. تُظهِرُ التجاربُ المتوافرة أن المعلِّمين الذين تتوافر فيهم الدوافع الكافية لتوظيف معطيات البحوث في عملية

(1) E. Eisner, (1994) The Enlightended Eye, Macmillan Publishing Company. New york.

التدريس، يبقون عاجزين عملياً عن التدريس وفقاً لهذه البحوث. ومن **هنا**، **فإنَّ** النجاحَ التامَّ في إيجاد ترابطٍ بين البحث التربويِّ والعملِ **التربوي**، يظلُّ عسيراً[1].

ثمَّةَ خطرٌ أو هاجسٌ آخر يحظى بأهميةٍ كبيرة أيضاً هو أنَّ الحلولَ **القائمةَ** على الفهم التقليدي لمسألة انفصال البحث التربوي عن العمل **التربوي**، وتكاملهما المثمر، تواجه تساؤلاً عمّا إذا كانت عمليةُ التدريس **تتحوَّلُ** شيئاً فشيئاً إلى عملية خالية من التفكير. ويجد المعلمون أنفسهم **أفراداً** تقنيين تتوقف هويتهم المهنية على استخدام وتطبيق قوالب وآليات **تتمخّض** عن البحوث الأكاديمية.

ومع أنَّ الباحثين الذين يعملون في حقل التدريس لجعل عملية **التعليم** والتربية أكثر فاعلية، والذين يعرضون ما يحصلون عليه من **معطيات** على المعلمين، لا يعتقدون بفكرة الاستخدام الآلي هذه، في **العملية** التعليمية والتربوية، ويشجّعون المعلّمين على استخدامها بوعيٍ، **ويخشون** أنْ يفهم المعلمون الرسالة الكامنة في هذه العملية بشكل **يجعلهم** في غنىً عن التفكير، ويدفعهم إلى تركيز اهتمامهم على تطبيق **هذه** المعطيات تطبيقاً حرفياً وآليّاً[2]. وفي هذه الحالة، يتعرَّضُ جوهرُ **التعليم** للانهيار، كما تتعرَّضُ حقيقةُ التربية، بكل ما فيها من دقّة وأسرارٍ **مدهشة**، للاضمحلال؛ ومعنى ذلك، أنَّ الجهودَ التي هدَفتْ في **الأساس** إلى زيادةِ فاعلية عمليَّةِ التربية والتعليم، انتهتْ عملياً إلى نتائج **عكسية**.

---

(1) L. S, Schulman (1986) Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary perspective, Handbook of Research on Teaching 3rd Edition (N.Y) Macmillan.

(2) N.L, Gage, (1986), Does Process- Product Research Imply Non- delibration in Teacher Education,? Paper presented at AERA Annual Conference.

الرؤية الثانية والحلول المقترحة

تنمُّ الرؤيةُ الثانية لماهية مسألة انفصال البحوث التعليمية والتربوية عن عملية التعليم والتربية، عن الخشية من أن يكونَ المعلمون لا ينظرون إلى عملية التدريس على أنَّها عمليةُ بحثٍ وتحقيق. وخلافاً للنظرة الأولى، التي تشكو من عدَم استخدامِ المعلمين للمعطيات التحقيقية الأكاديمية، تشكو الرؤيةُ الثانية من افتراق البحثِ النظري والتطبيق العملي، وترى أنَّ المشكلةَ إنَّما تكمنُ في عدمِ ممارسةِ المعلمين دورَهم التحقيقي في عملية التدريس.

هذه المعالجة المفهومية المتفاوتة التي تحثُّ على تقوية جانب التحقيق والبحث لدى المعلمين(162)، تحرصُ على توحيد عنصر البحث وعنصر الممارسة، سبيلاً عمليّاً مناسباً وفعّالاً في حلِّ مشكلة الفصل بين مجال البحث والعمل، ولا سيَّما في ظلِّ القيود والعراقيل التي تضعُها الرؤيةُ الأولى؛ وهي تبشِّرُ بانفراجٍ أساسيٍّ في التعاطي مع هذه المسألة المطروحةِ على بساط البحث.

برغم أنَّ النظرةَ إلى المعلِّم بوصفه فاعلاً في مجال البحث وناشطاً في هذا المجال، هي بحدِّ ذاتها غايةٌ مثاليَّةٌ، فإنَّها لا تتطابق مع الظروف والخصائص الحالية لنُظُمِ التعليم والتربية، إلا أنها جديرةٌ بالاهتمام العملي، وذلك بالنظرِ إلى الاستعداد والقابلية الاستثنائية لحلِّ مشكلةِ الفصل بين البحث والعمل، وما يستتبع ذلك من عملٍ، من أجلِ تطوير نُظُمِ التعليم والتربية.

يجب إطلاقُ الجهودِ من أجلِ ترسيخِ الكفاءات التحقيقية لدى المعلِّمين، وعدم التهاون والتراخي أمام ضخامة الواجب وعِظَمِ المسؤولية. وبرغم أنَّ البرنامج الذي بدأ تطبيقه منذ العام 1376هـ.ش (1997م) في معهد التعليم والتربية، تحت عنوان: «المعلِّمُ الباحث» لم يتكلَّلْ بالنَّجاح، فإنَّه حَظِيَ بالاهتمام من أجل تحقيق هذه الغاية، بوصفه

أُسلوباً عملياً ومُبْتَكَراً ينطوي بالضرورة على نتائج مثمرة[1].

كَثُرَتْ توضيحاتُ المؤلِّف حول ما عَناهُ بمفهوم «المعلم المحقق» أو القدرات التحقيقية لدى المعلمين. ووَرَدَ بعضُ تلك التوضيحات في كتاباتٍ أُخرى له[2] و[3] و[4]. ولكن يبدو من الضروري أنْ نُسلِّطَ الضوء على هذا المعنى، بالقولِ إن ما يُتوخّى من المعلمين في حقل البحث والتحقيق، لا يعني أبداً أن تكون لديهم مهارات في البحوث الأكاديمية، مع أنَّ قابلية البحث والتحقيق تتبلور لدى المعلّم الذي يستطيع المشاركة في النتاجات العلمية المهنية، من خلال الاستعانة بالإمكانات المُتاحة كالتجربة والبصيرة والرؤية العميقة للأوضاع التربوية، والنظرِ إلى بواطن الأُمور، والإدراك الشهودي، والمبادرة إلى تجريب سُبُلِ حلٍّ مختلفة في التعاطي مع قضايا معيّنة، ثم إدراكها في ظروف خاصّة أو محصورة في دائرةِ فردٍ معيّن، ومن خلال التأمُّل في ما تتمخّضُ عنه من نتائج إيجابية أو سلبية.

على هذا النحوِ يدخلُ المعلِّم في تيار التحقيق، فيضعُ فرَضيَّةً أو فرضياتٍ عدَّة، على مِحَكِّ التجربة في الصف الدراسي، ليختبر مدى صحّتها أو فشلها في العثور على حلٍّ محتَمَلٍ لمسألةٍ تمَّ إدراكُها. قد يُلقي المعلِّمُ نظرةً على المعطيات التحقيقية ـ إضافة إلى مصادره وقدراته الذاتية ـ ويختبرُ مدى قابلية تطبيقها ضمن الظروف والأوضاع الخاصَّة في

---

(1) مهر محمدى، محمود: بجوهش در آموزش وبرورش: ضرورت ها؛ اميدها وبيم ها، فصلنامه تعليم وتربيت، العدد 50، السنة 1376.

(2) مهر محمدى، محمود: سطوح وكستره تحقيقات آموزشي، فصلنامه مدرس، العدد 3، السنة 1376.

(3) مهر محمدي، محمود: كاوشى در ماهيت مبناى تدريس، مجله روان شناسى وعلوم تربيتي، دانشكاه طهران، العدد 5 ـ 3، السنة 1374.

(4) ان. ال كيج: مبناى علمي هنر تدريس، ترجمه محمود مهر محمدى، انتشارات مدرسه، السنة 1376، الطبعة الثانية.

صفّه الدراسي. فالمعلِّمُ الذي يجدُ نفسَه غيرَ مقيَّدٍ وغير محاصَرٍ بمعطيات البحوث الأكاديمية، وغيرَ ملزَمٍ بانتظار الحصول على إذنٍ منها في طريقة التعامل مع صفّه الدراسي، هوَ في الحقيقة ذلك المعلّم الذي يَقْرِنُ عمليةَ التدريس بالتفكير، ويوظّف قدراته الفكرية لأداء واجباته المهنية على أفضلِ نحو.

ولعرْضِ جوانبِ الموضوع المتعدِّدَة، يمكن إلقاءُ نظرةٍ إجمالية على المصادر المختصَّة، للاطِّلاعِ على نظريات الباحثين الذين تطرّقوا إلى معالجة هذا الموضوع بشكل مباشَر أو غير مباشر، والإفادةِ من آرائهم.

جون ديوي

دْيُوي عالمٌ تربويٌّ عاش في القرن الماضي، وبنى نظريتَه في التعليم والتربية، على أساسِ البحث وحلِّ المسألة، وهو ما ينمُّ عنه أسلوبُه في اكتساب المعرفة[1]. إنَّ معرفةَ التدريس هي من أهمِّ الموضوعات المعرفيَّة، حيث يمكن للمعلِّم الوصولُ إليها باتِّباع الأُسلوب الذي يراه ديوي (والذي ينطبق مع خاصية البحث الذي تتناوله هذه المقالة). ويُشيرُ ديوي في مؤلَّفاته، إلى الطبيعة المشروطة للعِلم، وبخاصة في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية[2]، وهو ما يعبّر في نظَرِه عن مناصرة المعرفة المستقاة من ظروف معيّنة واستخدامها المشروط (غير المطلق). وينسجم هذا الجانب من النظرية المعرفية عند ديوي مع القولِ بدورِ البحث ورسالته في الصفّ الدراسي.

دونالد شون

المفكِّر الآخر الذي يمكن الاستفادة من آثاره وأفكاره، بشكل

(1) J. Dewey. (1910) How We Think. T. Boston. D. C. Heath.

(2) J. Dewey. (1929), The Sources of a Science of Education H. Liverwright. N.Y.

مباشر في هذا المجال، هو دونالد شون، الذي طَرَحَ مفهومَ المُمارِس المتأمّل وعرَضَ في كتابين له حوْلَ هذا الموضوع، شرحاً لخصائص هذا الممارِسِ ومزايا هذا المُدَرِّس أو العنصر المهني[1] و[2].

يرى شون أن الممارس الذي تتوافر فيه هذه الميزة، هو ذلك الشخص الذي لا يَعتبر نفسه مقيَّداً ـ عند التعاطي مع المسائل العينية وفي ظروف معيّنة ـ ولا مُلْزَماً باستخدام المهارات أو الأساليب التي تعلَّمها في دورات التربية المهنية والدروس الجامعية (التي تُستقى بشكل أو بآخر، من البحوث الأكاديمية)، وإنما يحاول، إذا رأى أن المسألة أو الوضع العملي فريدٌ من نوعه، توظيفَ كلِّ طاقاته الفكرية ومخزونَه العلمي، للعثور على حلٍّ خاصٍّ بها. والحقُّ ، أنَّ المعلّم الباحِث أو المعلم المحقق، يتّصفُ بمثل هذه الرؤية والقابلية في قاعة الدرس، أو بحسْبِ تعبير شون، مُمارسٌ متأمّلٌ في حقل التعليم والتربية.

إليوت آيزنر

الباحثُ الآخرُ الذي تجدرُ الإشارة إلى أفكاره في هذا المجال، هو إليوت آيزنر، أحدُ أبرزِ المفكّرين التربويين، الذي قال بأنَّ للتدريسِ طابعاً فنّياً. وهو صاحبُ كتاب «فنُّ التدريس»[3]، الذي يقول فيه إنَّ حقيقةَ التدريس تتطلَّبُ موقفاً مُغامراً من قِبَلِ المعلم مع ما يستجد من الوقائع في الصف الدراسي، ويرى أنَّ معطيات البحوث العلمية القائمة على أسسِ المعرفة التدريسية (وحتى غير التدريسية) هي مُعطَياتٌ

(1) D.A. Schon. (1983), The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. San Francisco: Jossey- Bass Inc.

(2) D.A. Schon. (1987) Educating the Reflective Paractitioner. San Francisco: Jossey- Bass Inc.

(3) E. Eisner. (1994) The Education Imagination 3rd Edition. Macmillan publishing N.Y.

مُعقَّدة في الأساس، ولا يمكن تعميمُها وتطبيقها على حالاتٍ خاصة تحصل في الصف الدراسي. ويُعيرُ آيزنر أهميةً فائقة لوقائع الصف الدراسي، التي يتوقَّفُ إدراكُ المعلِّم لها، على رؤيته العميقة، كما تتوقَّف سُبُلُ الحلِّ على قدرتِه الخلاقة، وبصيرته وتصوّره للظروف والأوضاع الخاصّة. ولهذا السبب يَصِفُ آيزنر التدريسَ بأنه عمليةٌ ذات طابعٍ فنّي جادٍّ ومعرفةٍ جماليَّة. وهكذا، فإنَّ ما يُطرَحُ تحت عنوان «المعلم الباحث» أو المعلم المحقق، يقع تماماً ضمن إطار طبيعة التدريس الفنيَّة هذه، التي طرَحها آيزنر. بعبارة أخرى، المعلم الباحث هو معلم فنان يحمل أحاسيسَ المعرفة الجمالية.

كرَّس آيزنر كتاباً آخرَ للبحث في إمكان تعميم المعطيات التحقيقية (بما في ذلك البحوث الكمية أو الكيفية)، أو نقلِها، وحذّر فيه من التفكير الساذج الذي يخالُ أنَّ معطيات بحوث التعليم والتربية، يختلفُ تطبيقُها عن تطبيق تلك التي تُستخدَم في حقل الزراعة مثلاً[1]، وأنَّ علاقة المعلم بالمعطيات التحقيقية التربويَّة تختلف عن علاقة الفلاح بالمعطيات التحقيقية الزراعيَّة. ويوضّح آيزنر أن بيئة عمل الفلاح تتَّسِمُ بخصائص معيّنة وتخضع لتأثيرات ومتغيّرات تجعل عمليةَ استخدام المعطيات التحقيقية بعيدةً عن التطبيق الآلي، وتستوجب التفكير الحسّاسَ تجاه السياق Context. كذلك، فإنَّ تطبيق المعطيات التحقيقية في حقل التعليم والتربية، يتطلَّبُ المزيدَ من هذا الإحساس المعرفي بسياق الظروف والحالات التي تُطَبَّقُ فيها. ويعتبر تدخُّلُ المعلِّمِ واستخدامُه مشاعرَ الحسِّ الجمالي، أمراً ضرورياً، لا بدَّ منه.

جان بياجه

بياجِه، هو عالم النفس الشهير الذي تركت آراؤه، وبخاصّة نظريته

---

(1) المصدر الثاني، ص 204.

في تطوّر الفكر، تأثيراً بالغاً في مجال التعليم والتربية، في عصرنا الحاضر؛ فهو يرى أنَّ العلم والمعرفة أمرٌ ذو طبيعة إنشائية، وعلى هذا، فهو يبتعد عن نظرية المعرفة الاكتسابية، أو إمكانية كسب المعرفة العينية، التي تتطابق مع الواقع الخارجي[1]. .

استُخدِمَ هذا الجانب من نظرية بياجِه، أكثر ما استخدم، في مجال التعلّم. وأثبتَ هذا الاستخدام، عبْرَ التجربة والاستنتاج، ضرورةَ تخليصِ عملية التعلّم من الحالة السلبيَّةِ لنقل العلم والمعلومات بشكل مباشر، كما أثبتَ أنه يمكن توظيفُ الطبيعة البنّاءة والإيجابية للتدريس، وإخراجه من حالته السلبية. وكما أنَّ تكوينَ العلم وإنشاءه من قِبَلِ المتعلّم أثناء العملية التعليمية، أمرٌ إيجابيٌّ، كذلك يجب في رأي بياجِه، أن ننظر إلى بناء العلم المهني وإنشائه على يد المعلم أثناء التدريس، على أنه أمرٌ إيجابيٌّ لا بدَّ منه. في ظلِّ هذا النظام نفهمُ معنى المعلّم الباحث أو المعلم المحقّق بكل وضوح.

ثمَّةَ أيضاً باحثون آخرون مختصّون وشهيرون، طرحوا نظرياتٍ مفيدةً في هذا المجال. إلا أنّنا نكتفي هنا بذكرِ أسمائهم وبعض كتبهم توخّياً للاختصار، لكي يتسنّى للراغبين مِن القرّاء، مراجعتها والاطّلاع على تفاصيلها.

نذكر على سبيل المثال لا الحصر، برونر عالِمَ النفس المعاصر الذي يُعزى سببُ شهرته، إلى اتجاهه المعرفي في حقل التعليم والتربية. وقد نشر في العام 1996 كتاباً بعنوان: «ثقافة التغليم والتربية»، أوضَحَ فيه كيف أعادَ النظرَ في أُسُسِ التعليم الفكرية، وتوجُّهِهِ نحو إعطاء المعلِّم

(1) كاردان، علي محمد: جان بياجه، فلسفه آموزش وبرورش، مجله روان شناسى وعلوم تربيتى، دانشكده روان شناسى وعلوم تربيتى دانشكاه طهران، السنة الثانية، العدد 4 ـ 1، 1375.

والمُرَبّي دوراً مشابهاً لدور الباحث أو المحقق[1]. كما نذكر باحثاً آخر، هو فنستر ماخر المعروف في ميدان فلسفة التعليم والتربية، وبخاصَّة في حقل فلسفة التدريس. له بحوثٌ موسّعة توصي بعدم الاستخدام المباشر لمعطيات البحوث العلمية في الممارسة العملية للمعلّم في الصف الدراسي، وتُعينُ كاتبَ هذا البحث [2] على إثباتِ ما يسعى إلى إثباته.

الخلاصة

السؤال الأساسي الذي حاولتْ هذه المقالةُ الإجابةَ عنه، هو التالي: كيف يمكن التغلّب على مسألة الانفصال بين البحث التربوي والعمل التربوي؟ واستطراداً، كيف يمكن توظيفُ عمليةِ البحث ونتائجها ومعطياتها لغرض الارتقاء بمستوى التعليم والتربية؟ بإيجاز، يرى كاتب هذه المقالة أنه ينبغي تقديم حلٍّ مفيدٍ وفعّالٍ في إلغاء الانفصال الذاتي بين البحث والعمل التربوي، وإقامة علاقة تعايش بينهما. ولا يمكن لأيّ اتّجاهٍ يقول بالفصل بين هذين الحقلين، أن يصلَ إلى حلٍّ معقولٍ لهذه المشكلة. لا بل إنه قد يؤدّي إلى إغفالِ عنصرِ التفكير واستثنائه من عملية التدريس، أو الإيحاء للمعلم بمفهوم التدريس المجرّد من التفكير، أثناء أداءِ عمله، وهذا ما يؤدي إلى إلحاق أضرار فادحة بجوهر عملية التعليم والتربية. لذا، لا يمكن اعتبار تطوير البحوث في نُظُم التعليم والتربية، ظاهرةً إيجابية، إذا بقِيَ محصوراً ضمن إطار مثل هذه الرؤية والنظرة إلى العلاقة بين البحث والعمل.

خلاصة الأمر، أنَّ السبيلَ المناسب لحلِّ هذه المشكلة، هو المصالحةُ بين البحث وقاعة التدريس. إن البحث في قاعة الدرس يتطلَّبُ

---

(1) J.Bruner. (1996), The Culture of Education. Harvard University Press.

(2) G Fenstermacher (1986), Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects In M.C. Wittrock (Ed), Handbook of Research on Teaching 3rd edition. N.Y. Macmillan.

وجودَ كادر تعليمي باحث أو معلّمين محقّقين، ويجب أن يخضع للتطوير وأن يحظى المعلِّمون الذين يتميّزون بهذه الميزة، بكل الدعم والتشجيع.

ولكن، هل يعني ذلك، إلغاءَ البحوث العلمية، الجامعية والأكاديميَّة (بما في ذلك البحوث الكمية والكيفية)؟ كلا، يُجيبُ كاتبُ المقالة، فهذا أمرٌ لا يمكن تصوُّرُه. والبحثُ حول التدريس، من خلال استخدام الصِّيَغ والبرامج البحثية المختلفة، كان مستمرّاً في العقود الأخيرة، وسوف يستمر في المستقبل أيضاً. .

ثمَّةَ ملاحظةٌ مهمَّة في هذا السِّياق، هي ملاحظةُ العقليَّةِ التي يتعامل بها القائمون بمهمَّة التعليم والتربية، أي المعلّمون، مع هذا المصدر الغني للمعلومات، وكيفية الإفادةِ منه. فهل يعتبرون الاستفادةَ منه مسألةً اختياريَّة؟ هل ينظرون إلى معطيات هذه البحوث على أنها ذات استخدام عام وتستلزم تعطيلَ الفكر أثناء عملية التدريس، أم أنَّهم يعتبرون الاستفادةَ منه غير اختيارية؟ مهما يكُنْ من أمر، فإنه يجب النظر إلى معطيات البحوث العلمية، على أنها مرحلةٌ ابتدائية أو ظرفٌ أوَّليٌّ يمهِّد لاتخاذ القرار، وأنْ يقترَن استخدامُها بالتفكير ودقّة النظر، وعمق الرؤية، مع الحكم على اعتبارها ومشروعيّتها.

ونسوقُ، في ما يلي، عبارةً ذات أبعادٍ تربويةٍ تستحق الثَّناءَ للفيلسوف وعالم النفس الأميركي وليم جيمس: «كلُّ من يتصور أنَّ علمَ النفس، بوصفه علماً لقوانين الذهن، يمكن أنْ تُستَخلَصَ منه برامجُ وطروحاتٌ وأساليبُ تعليميَّةٌ، بُغيَةَ استخدامها في حالات عينيَّةٍ في قاعة الدرس، يرتكبُ خطأً فادحاً» (1).

هذه العبارةُ تمثِّلُ الغايةَ الأساسيَّة التي تريد هذه المقالة بيانها.

---

(1) W. James. (1899) Talks to Teachers on Psychology, And to Students on Some of Lifes Ideals. New York: W. W. Norton, 1958.

الدولـة والإصلاحـات
والتـربيـة والتعليـم

لقـاء مـع

د. علي رضا أعرافي

رئيس معهد الحوزة والجامعة
ورئيس المركز العالمي للعلوم الإسلامية

الدولة والإصلاحات والتربية والتعليم

د. علي رضا أعرافي

■ **ما هو تقييمُكم لظروف التربية الدينية عند الشبيبة؟ هل ترون أنّها في المستوى المطلوب؟**

بدايةً، أشكرُ لكم لفْتَتَكم الكريمةَ، وأرجو أن تتمخَّض هذه الانطلاقة الميمونة عن نتائج طيِّبة على صعيد التربية الدينية للناشئة والشباب. في الواقع، يمكن أن نضَعَ السؤالَ في شقّين؛ الشقّ الأول: ما هي حقيقة النزعة الدينية لدى الشباب من زاوية علمية؟ والشق الثاني، حول انطباعاتي عن هذه الأوضاع. وبما أنّه ليس لي دراسات علمية شاملة في هذا الحقل فسأجيب عن الشقّ الثاني.

قدَّم بعضُ المؤسسات، وبخاصَّة في السنوات الأخيرة، دراساتٍ في موضوع التربية الدينية؛ بَيْدَ أنّه يؤخذ عليها عدمُ تناسقها، وأنّ بعضَها أصدرَ أحكاماً مسبقة. أمّا عيبُها الأهم، فهو قصورُها عن إعادة النظر في الشواخص العامة لتلك النزعة الدينية وأولوياتها؛ وذلك لأنّه لم يتمَّ بَعدُ تحديدُ الصورة العلمية النهائية لتلك الشواخص. هذه العوامل مجتمعةً، زعزعت الثقة بهذه الدراسات. على سبيل المثال، يزعُمُ بعضُ تلك الدراسات أن التديّنَ في مجال العقائد أو القضايا الفردية أصلب عوداً منه

في القضايا الاجتماعية. في المقابل، ترى دراساتٌ أخرى عكس ذلك؛ وعلى أيّ حال، إذا طرحتَ عليَّ السؤالَ، فلن تكونَ لديَّ إجابةٌ علمية عن ذلك، ما خلا تصوّراتٍ هي أقربُ ما تكون إلى الظن والحدس والتجربة الشخصية.

من الثابتِ إذاً، أنّ هذا الجانب يعاني أزمةً، وإن كان البعضُ يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث يرى بأنّ هناك انهياراً شاملاً للمبادئ؛ لكنّي لم أصلْ بعدُ إلى هذا الحدِّ من التشاؤم، وأرى أنه بالرغم من نقاط الضعف والخلل الموجودة في التربية الدينية، فإنّها لم تصلْ إلى حدِّ الأزمة المستعصية على الحلِّ، بل إنها ما زالت في بداياتها وما زال ممكناً تداركُ استفحالِها.

■ **عدا الشعور بالأزمة هذا، ما هي العوامل الأخرى التي تلحّ على الإصلاح التربوي الديني؟**

يولَدُ الإصلاح بإحدى طريقتين: الأولى، وهي التي يأتي فيها الإصلاحُ من ضمن ظروفٍ طبيعية، والثانية يولَدُ فيها الإصلاح وقد استوجَبَتْه ظروفٌ مأزومة؛ وليس ثمّةَ أدنى شكّ بأنّ النُّظُم الاجتماعية تشهد حالةَ تجدّدٍ متواصلة على مسارين هما: الإصلاح والثورة.

يمكن للإصلاح أن يكونَ نهضةً واضحةَ المعالم ومنظّمة، غير محبّذة لنمط الثورات التي تنسف جميع البنى فجأة، ودفعةً واحدة. لذا، فإنّ الأنظمةَ التربوية والاجتماعية تحتاج جميعاً إلى الإصلاح، على وقع التحوّلات الجارية في حقول المعرفة والمتطلَّباتِ الإنسانية، ولا سيَّما متطلَّباتِ عالمنا المعاصر الذي تتسارع فيه وتيرة هذه التحوّلات.

ثمَّ إنَّ العولمة، وهي ثمرة الزواج بين الأفكار والمعلومات، أضافت عاملاً آخرَ على ضرورة المضيِّ في طريق الإصلاح، علاوةً على عواملَ أخرى. والنقطةُ الخطيرة هنا، هي أنه نظراً للتأثير الذي يتركه نظام

التربية والتعليم على باقي الأنظمة، تتكشّفُ حسّاسيةُ موضوع التحوّل والإصلاح في النظام التعليمي، وتتبدّى أهميّتُه القصوى.

وبعيداً عن هذه العموميات، تتجلّى ضرورةُ الإصلاحات، من خلال التحوُّلات العميقة التي شهدتها إيران في العقدين الأخيرين، والمتمثّلة في انتصار الثورة الإسلامية والحرب العراقية الإيرانية وما تبعها من حركة إعمار، بالإضافة إلى الظروف الراهنة التي تطرحُ شعارَ الإصلاح.

في رحلتي الأخيرة إلى إنجلترا، اُطَّلعتُ على آلاف الدراسات والمقالات التي نُشِرت حول الثورة الإسلامية في إيران. وبديهيٌّ أنّ مسألةَ شرحِ أبعادِ الثورةِ للجيل الناشئ، وطرْحِ الآلياتِ القادرةِ على تحليل خصوصيَّتِها، أمرٌ مهمٌّ جداً. ثم إنَّ هذهَ التحولات الاجتماعية والسياسية الخطيرة، تضاعف ولا ريب، حاجةَ مجتمعِنا إلى التحديث وإصلاح النظام التربوي.

■ **أيُّ دورٍ يمكن للحكومة أن تلعبَه في التربية الدينية؟ وهل يستوجب هذا الدورُ، بالضرورة، المرورَ عبر المؤسسات التربوية؟**

لا بدَّ أولاً، من الإشارةِ إلى أمرَين: فمن المعلوم أوَّلاً، أنّ هناك تبايناً بين الحكومة الدينية والحكومة الليبرالية، ولا يجوز بأيّ حال من الأحوال، التقليلُ من شأن هذا التبايُنِ المتمثّلِ في حيادِ الحكومة الليبرالية تجاهَ التربية الدينية؛ على أنَّ ذلك لا يعني بالضرورة اتّخاذَ الحكومةِ موقفاً مُناوئاً لتلك التربية. خلافاً لذلك، تشعر الحكومة الدينية بمسؤولية تجاهها، وهو ما يُستَشفُّ من النصوصِ الدينية، على نحوِ ما وردَ في أقوال الإمام علي عليه السلام.

أما الأمرُ الثاني، فهو كيفيةُ الاضطلاعِ بهذه المسؤولية، ومدى المرونةِ المُتاحَةِ فيه، أي المرونة التي تتيحها الدراسات الفردية والتي

تتطوَّر مع تغيّر الزمان. حتى أنَّ الأساليبَ والطرق المستخدمة نفسها، تحتاجُ إلى الإصلاح.

إذاً، لا خلافَ على المبدأ، وهو أنّ التربيةَ الدينية هي من مهام الحكومة؛ لكنْ هناك مرونةٌ في تحقيق هذه المهمّة. ينطبق هذا الوضعُ على الجهاز القضائي في الحكومة الدينية. وعلى أيّ حال، فإنّ الأساليبَ التنفيذية التي تتَّبعُها الحكومةُ للقيام بهذه المسؤولية، يمكن أن تتّخذ طابعَ التنفيذ الكامل والشامل أو شكلَ الإشراف الواسع على التربية الدينية، مع التخلّي عن مهمّةِ التنفيذ للآخرين. وبين هذين الخيارين (التنفيذُ الكامل والإشرافُ الواسع) تبرز طائفةٌ من الافتراضات والمنافذ، يمكن للدراسات أن تغربلَها وأن تختارَ منها النموذجَ المناسب.

ويحظى هذان المبدآن بأهمية استثنائية، وهما: مبدأ مسؤولية الحكومة حيال التربية الدينية، ومبدأ تعدّد الأساليب لتحمّل الحكومة مسؤولية التربية الدينية.

■ **كيف يمكن لهذه الفروض والأساليب أن تتحقق؟ واعتماداً على أيّ اجتهادٍ أو رؤْيَة؟**

ثمّة نوعان من الآراء الفقهية بالمعنى العام: النوعُ الأول هو الفتوى، وهي بيانُ الفقيه للأحكام والقواعدِ العامة، والنَّوعُ الثاني هو الحكم، الذي يُعنى بمطابقة القواعد العامة على المصاديق الخاصة الاجتماعية والفردية. ويكون الحكمُ حجّةً واجبةَ التنفيذ، إذا كانت دراسةً موضوعيةً معتبَرةً ومُلزِمة.

يمكن للمكلَّف مطابقةُ القاعدة العامة على مسائله الفردية، لكن عندما يُرادُ مطابقةُ القواعدِ الدينية والفقهية العامة على المسائل الاجتماعية، فيجب في هذه الحالة، أن يتمّ الأمرُ على يد المرجع المسلَّم به والفريدِ، لأنه لا يمكن لكلِّ فردٍ في المجتمع انتهاجُ طريقةٍ خاصة به؛

فالمجتمعُ وحدةٌ متكاملة، وإذا اختار كلٌّ طريقَه أو طريقَ المجتهدِ الذي يتّبِعه، فسيختَلُّ النظامُ، وتصبح الفوضى عارمة.

من هنا فإنّ القاعدةَ الفقهيَّةَ تقول باختيار رأيٍ واحدٍ من بين الآراء والنظريات المطروحة، وبالتأسيسِ عليه، فلا مجالَ هنا لتعدّدِ الآراء، وكلُّ ما في الأمرِ هو تنظيمُها. ويتجسّدُ هذا التنظيمُ في الحكومة وحكْمِ الحاكمِ، أيْ أنّ هذا الحكمَ المشروع الصادرَ عن الوليِّ الحاكم هو المعيـارُ. وبطبيعة الحال، يجب أن يصدرَ بعدَ دراساتٍ مستفيضةٍ وموثوقَةٍ تُعطي الحاكمَ القناعةَ بذلك.

بالنسبة إلى الأحكام الفردية، لو أردنا أن نعلّمَ الأطفالَ الأحكامَ الدينية، فما هو السبيلُ الأمثلُ إلى ذلك، مع توافر هذا العدد الكبير من المجتهدين والمقلّدين؟ وما هو التسويغُ المطلوب في هذه الحالة، لإلزام التلميذِ بتعلّمِ فروعِ الدينِ على مجتهدٍ غيرِه؟

ـ يجبُ على الفردِ في كلِّ الأحوالِ أن يمتَثِلَ لقوانين الدولة، فلو أردنـا سيـادةَ رأيٍ واحدٍ في مكانٍ ما، ولم يكن هناك تعارضٌ بين انصياعِ المرءِ لذلك الرأيِ وبين مسؤولياتِه، فعليه أنْ ينقادَ لإملاءاتِ المسؤولية. أما في حالةِ بروزِ تعارضٍ، كما هو الحكمُ في رياضةِ الشطرنج مثلاً، فإنَّه يجب عندئذٍ على الحكومة أن تَحولَ قدْرَ الإمكان دون تسرُّبِ مثْل هذا التعارضِ إلى النظام التعليمي، وذلك بأن تلحظَ في سياساتِها واجباتِ المكلَّفين تجاه مجتهديهم ومراجعِهم. وحتى مع انسدادِ جميعِ المنافذِ، يجب على الفردِ أن يتحرّى وسيلةً تضمَنُ عدمَ المساسِ بالسياسات المذكورة، من ضمن دائرةِ واجباته في اتّباعِ مجتهدِه، أو أنْ يلتزمَ تنفيذَ برامجِ الدولة.

■ **ما هي المبادئ الدينية التي يجوز للإصلاحات أن تتحرك ضمن مدياتها؟**

لا بدَّ هنا من ذكرِ النقاطِ التالية:

1 ـ الإصلاحاتُ هي تحوُّلاتٌ تدريجية تطوي مسيرةً ثابتة نحو هدفٍ منشود، وهي تُنعَتُ بالدينية عندما تستوحي هدفَها من الدين.

2 ـ عندما لا تفي الأساليبُ والوسائلُ والسياساتُ الراهنة بشكلٍ تامّ بالغرض، وهو تحقيقُ الأهدافِ المرجوَّةِ، فضْلاً عن ظهورِ طرُقٍ أكثرَ تقدّماً في هذا المجال، عندئذٍ يُشيرُ الفقهُ بضرورةِ ولوجِ طريقِ الإصلاحات وإجراءِ تغييراتٍ في السياسات والأساليب.

تقولُ النظريةُ الدينية بضرورةِ التركيزِ على إجراء الدراسات في منطقة الفراغ، لأنّه حينما تنزِلُ التحوّلاتُ الاجتماعية إلى أرض الواقع، ينسحبُ ذلك على المزاجِ الاجتماعي، فإذا اقتُرِحَ مثلاً التخلّي عن التربية الدينية، فسيكون ذلك بمثابة إفسادٍ من منظار الدين، وليس إصلاحاً منسجماً مع المبادئ والقيم الدينية. أما إذا حافظ التوجُّهُ على طابعٍ ديني ضمْنَ إطارٍ عام، وانتقلتِ المرونةُ إلى عملية تحديد الأولويات والأساليب، فهذا هو الإصلاحُ المنشود الذي تُلزِمنا مبادئُ الدين بالعمل به. استناداً إلى هذه النظرية، فإنّ على الحكومة والسَّاسَةِ أن يوظّفوا التحولات الاجتماعية والأسَرِيَّةَ والنفسية والعالمية، وسائرَ العواملِ التي ترفَعُ من كفاءة التربية الدينية كالمناهجِ الدراسية والكتب. . .إلخ، وأن يَطرحوا برنامجاً تربوياً متجدّداً. وعلى سبيلِ المثال، تكونُ التربية الدينية أكثرَ كفاءةً عندما تكون العقائدُ نقطةَ انطلاقِها، في مرحلةٍ زمنيةٍ معيّنة أو في مجتمعٍ ما. وفي مرحلة مختلفةٍ، ربَّما كانتِ المبادئُ الأخلاقيةُ هي القاعدةُ الأنسَبُ للانطلاق.

إذاً، تتفاوتُ نقطةُ الشروعِ بتأسيس تربيةٍ دينية، وطبيعة الأدب المستخدم في ذلك، بتفاوتِ الظروفِ والأجواء الاجتماعية وذهنيةِ المخاطَب. وفي ظروفٍ كهذه، يكون التجديدُ والإصلاح محبَّذاً، شريطةَ

التقيُّدِ بالمبادئ العامة. ويمكن تنظيمُ عملية إصلاح البرامج والمناهجِ الدراسية، وفقَ الميول والأفكار، ما لم تتعارضْ مع جوهر الدين. وعلى المجتمع، في تحرُّكِه نحو الإصلاح، أن يُبدي التزاماً متصلّباً تجاه الأصول والمبادئ الأساسية، وتمسُّكاً مبدئياً وريادةً في إصلاح جوهرِ الأساليب والمناهج وطرائق العمل، حيث يكون مجالُ التحرّك أوسع. وهنا نَنحي باللائمةِ على ضَعفِ المؤسسات الدينية التي تخلّتْ عن دورِها في أخْذِ زمام الأمور؛ هذا الدورُ الذي يحتاج قبْلَ كلِّ شيء، إلى تجسيد النظرية في سوق العمل. وبسبب تَسارُعِ نمطِ التحولات وتلاحُقِها، صارَ لزاماً على الإصلاحات اللحاقُ بها والسيرُ في ركابها.

ثمَّةَ نقطةٌ أخرى، وهي أنَّ المجتمعَ يمرُّ أحياناً بتحولاتٍ بارزة تتطلَّبُ إصلاحاتٍ في النُّظُم الاجتماعية أكثرَ عمْقاً. والحقُّ، أنَّ العلاقاتِ الاجتماعيةَ والسياسية، يطرأ عليها تحوّلاتٌ مثيرةٌ، في المفاصل الزمانية الاستثنائية، بحيثُ يقتضي الأمرُ عندئذٍ إصلاحاتٍ بنيويةً وواعية، على مستوى تلك الأوضاع. وتلك مسألةٌ لا تحتمل الغَفْلَةَ، وإلا فستكون لها آثارٌ بالغةُ السوء.

بعد انتصارِ الثورةِ الإسلامية في إيران، وضَعَ القيِّمون على مسيرةِ التحوُّلِ التربوية، نصْبَ أعيُنِهم، ضرورةَ مُحاكاةِ الأهدافِ والمناهجِ المطروحة للمبادئ والأصولِ الإسلامية، بينما مفهومُ المرونةِ الذي أشرتُمْ إليه، مفهومٌ فضفاضٌ يجعلُ كلَّ إصلاح إسلامياً بالضرورة. لذا، نريد أن تُبيِّنوا لنا بالتحديد، طبيعةَ المبادئ الثابتةِ المذكورة، التي يجب التحصُّنُ بها، كما يجب أنْ تتمّ الإصلاحاتُ ضمْنَ دائرتِها؟

لقد حدّد القرآنُ الكريم والأحاديثُ ملامحَ الإنسانِ المؤمن والمجتمعِ المؤمن، وما دام نظامُنا التربويُّ يسيرُ في حدودِ تلك الملامح، فهو نظامٌ تربويٌّ ديني. لكنْ، من المحتملِ أنْ يكونَ هناك خلافٌ على تحديد تلك الملامح أو الأولويات، والتي ينبغي أن تتبنّى رؤيةً موحَّدة.

تُطلَقُ الصِّفَةُ الدينيةُ على مسألتين: الأولى، أن تكون الأهدافُ المرسومة ضروريةً أو موْضِعَ إجماعٍ، أو عبارةً عن رأيٍ منهجيٍّ مُلْزِم؛ والثانية، هي التقيُّدُ بما وَرَدَ في الدِّينِ من أساليبَ ومناهجَ، فهناك مَن يقولُ بأنّ الإسلامَ لم يأتِ على ذكرِ الأساليب. غير أنّني أرى خِلافَ ذلك، فقد ذَكَرَ الإسلامُ في الشَّريعةِ، بعضَها على الأقل، ولا أقول جميعَها؛ لذا، لا غنى عن المعارفِ والخبراتِ الإنسانية. طِبقاً لهذا المفهوم، فإنّ التديّنَ يعني حِفْظَ القواعدِ العامة، وفقاً لأساليبِ العملِ ضمْن إطارٍ محدّد. ولا بأسَ هنا من سَوْقِ بعضِ الأمثلةِ لتوضيح هذه الأمور، التي تُعنى بشكلٍ أو بآخر، بالموضوعات المستجِدَّة بعيداً عن الجدل الحزبي والسياسي الذي دار مؤخَّراً حول لجنة التربية في بحث «تغيير هياكلِ وزارة التربية والتعليم».

أناطَ الإسلامُ بالحكومةِ مسؤوليةَ التربيةِ الدينية للتلاميذ. وفي المجتمعات القديمة، كانت هذه المسؤوليةُ من البساطةِ بِحيثُ كان يمْكنُ للفرد أن يؤدّي مهمّاتِ التربيةِ والتعليم ووضعِ السياساتِ في آنٍ معاً. في الماضي، كان القاضي يؤدّي دورَ الادّعاءِ العامّ، وتنفيذ الأحكام، بالإضافة إلى مَهَمّته الأصلية، وهي القضاء. أمّا اليومَ، فقد تطوَّرتِ الأمورُ، وتمَّ فصلُ هذه الأدوارِ بعضِها عن بعض، ولم يُستثْنَ قطاعُ التربية والتعليم من ذلك. مبدئياً، لا يرى الإسلامُ ضيراً في فصلِ السلطات أو دمجها؛ لكنَّ كيفيةَ تنظيم العملية وضرورةَ مطابقتِها الأصولَ والقواعدَ مسألةٌ تحتاجُ إلى الاجتهادِ، فضْلاً عن المعرفةِ والخبرة والدراسات الدقيقة، ليمكنَ الخروجُ بأنظمةٍ وآلياتٍ فاعلة.

على هذه الخلفيَّةِ، يُشدِّدُ الإسلامُ على الدور التربويِّ للنظام التعليمي؛ وفي ما عنى طريقةَ إعدادِ هذا النظام، لبلوغِ أهدافِ التربية الدينية، في إطارها العام، فإنَّه يجبُ اللجوءُ إلى أنجعِ السُّبُل. فمثلاً، هناك صِيَغٌ متعددة مقترحةٌ على الكوادر الاستشارية والتنفيذية في التربية

والتعليم، كي تقومَ بدورٍ تربويٍّ في الإسلام؛ أما المناقشاتُ الأخيرةُ التي جَرَت حولَ الإبقاءِ على دور لجنةِ التربية أو حلّها، فتلك مسألةٌ تقعُ ضمْنَ منطقة الفراغ. التربيةُ الدينية عمليةٌ حيويَّةٌ، ولكنْ إذا سُئل رجلُ الدين: أين يُصنَّفُ معاونُ التربية: هل هو كادر استشاري أم تنفيذي أم غير ذلك؟ فإنه سيوصي، بصورة عامة، باختيار أفضل الصيغ. في عملية اختيار الصيغةِ المُثلى يجب أن تبقى الدراساتُ بمنأى عن تأثير الآراء السياسية والحزبية. لذا،نرى أنّ هناك مساحاتٍ من المرونة في الدين، في ما يتّصل بمثل هذه القضايا، وهناك صيغٌ عدّةٌ مطروحة، شريطةَ أن تكون حصيلةَ دراساتٍ، وذات وجهةٍ دينية بعيدة عن جدل التيارات.

لقد قلتم إنّ من أجْلِ التحوُّلِ المنشود في موضوع التربية الدينية، فإنّ الأمرَ يستدعي إجراءَ الدراساتِ، سواءٌ في مجال القضايا أم في البنى والهياكل. السؤالُ المطروح هنا: كيف تقيّمون دورَ المؤسسةِ الدينية (الحوزة) وأساليبَها المعتمَدَةَ للمشاركةِ في هذه العملية؟

هذا المبحثُ مطروحٌ أيضاً في المجالات الاجتماعية والثقافية. في البحوث النظرية، تحتاجُ هذه المشاركةُ إلى بعض المقوِّماتِ مثل النهوضِ بمستوى «الدراسات الموضوعية»، لأنّ فتوى رجلِ الدين تكونُ ذات اعتبارٍ عندما تستندُ إلى رؤيةٍ تشخيصيَّةٍ للموضوعات. وكذلك بالنسبة إلى المؤسسة الدينية (الحوزة)، التي يمكن لها الإسهامُ بدورٍ فاعلٍ، في عملية وضْع أسسِ النظام التعليمي وإصلاحِه، عندما تحملُ قراءةً موضوعيةً خاصَّةً بها. ومن أجْلِ بلوغِ هذا الهدف، في عصرنا الحاضر، يجب توسيعُ دورِ المؤسسة الدينية، من خلال الانفتاح على مختلف الفروع الدراسية، كما يجب السعيُ لزرع هذه الرؤيةِ المتخصصة عند رجل الدين في هذه المؤسسة، لكي تتمكَّنَ من وصْلِ الدراسات الدينية بالدراسات الموضوعية الاختصاصية الأخرى، وذلك من أحدِ طريقَين هُما: إغناءُ التجربةِ الدينية بالدراسات الموضوعية للآخرين،

وطرحُ رؤيتِها التخصصية الخاصة بها. وفي ضوء التعقيدات التي تفرزُها الظروفُ الراهنة، يجب أن نستحْـدِثَ الخبراتِ الخـاصةَ بنـا، وأن نُشـرِكَ المؤسسات الدينية (الحوزات) في هذه المساعي، لتصلَ إلى مرحلةِ خلْق الخبرات، بالاعتماد على نفْسِها. كما يمكن للمؤسسة الدينية (الحوزة) أن تُسهِمَ في المَهمّاتِ الإداريةِ والتنفيذية في التربية والتعليم، وهو أمرٌ حيوي، ولكنْ بعد اكتساب الخبرات اللازمة، وما يتطلّب ذلك من إعدادِ كوادر متخصصة.

■ **ما هي في رأيكم، الإشكالياتُ المرافقة لعمليات التحوّلِ في التربية الدينية التي ينبغي تجاوزها؟**

تُقسَم هذه الإشكالياتُ إلى قسمين: إشكالياتٌ مطلَقة عامَّة، وأخرى خاصة. أحياناً، تكونُ الأساليبُ القديمة منطوِيَةً على إشكاليات وسلبيات؛ وفي هذه الحالة، يجب تحديد هذه الإشكاليات لكي يمكنَ تجنُّبُها فيما بعد. وأحياناً أخرى، تكونُ الأساليبُ قد فقدَت تأثيرها، بعدما كانت، في زمنٍ سابقٍ، ناجعةً ومؤثرة. وأيّا كان الأمرُ، ففي كلتا الحالتين، يُعتبَر تحديدُ الإشكالياتِ ونقاطُ الضعفِ، هو الخطوةُ الأولى على طريق الشروع بالإصلاحات.

من جهةٍ أخرى، تصنَّفُ مواطنُ الخللِ في أنواعٍ متعددة؛ ففي بعض الحالات، يكونُ الخللُ في طبيعة الرؤية، وفي حالات أخرى، يكون الخطأُ في تحديد الهدفِ أو ترتيبِ الأولوِيّات، كما أنّ الخَللَ يكون أحياناً في ثنايا المبادئ والأساليب، يظهرُ حيناً ويختفي حيناً آخر، في زوايا النظام التربوي. وفي كل الأحوال، لا بدَّ من خيارِ الإصلاح.

في رأيي، أنَّ النقطةَ التي يجب الوقوفُ عندَها طويلاً في السيميولوجيا، هي جدليَّةُ العلاقةِ بين الحكومة الدينية والتربية الدينية، وطبيعةُ تدخُّلِ الحكومةِ في هذه المسألة. ولا شكَّ في أنَّ التركيزَ العلميَّ

والعميقَ على نقاط الضَّعفِ هو ضرورةٌ عصرية ملحة. وقد تناولْتُ هذه المسألةَ في مقالةٍ سابقة.

■ **كيف يمكنُ لجهاز التربيةِ والتعليم إطْلاعُ الخبراءِ الدينيين على قائمة الموضوعاتِ الملحَّةِ في هذا الحقل؟**

قبل الإجابة عن هذا السؤال، وما دامت أطرافُ الحديثِ قد شملَت مقولةَ «الموضوعاتِ»، فإني أَوَدُّ أنْ أبيّنَ أنَّ أحدَ محاورِ التحوُّلِ في الفقه، هي الموضوعات؛ فكلما اتَّسعتْ دائرتُها، عند الفقيه أو مربّي الأخلاق، فأحاطا بالمظاهر الخارجية، على نحوٍ أكثرَ شمولاً واكتمالاً، غدَتْ قاعدتُهما الفقهيَّةُ والأخلاقيةُ أكثرَ إحكاماً، وآفاقُهما أكثرَ اتِّساعاً. ويُشارُ هنا، إلى أنّ التحوُّلاتِ التي تَعصِفُ بمختلفِ مجالات العلوم، وبخاصة العلوم الإنسانية، تتركُ تداعياتِها على الفقه، وتفتحُ أبواباً أوسعَ في ميادين التربيةِ والتعليمِ والإدارة، وكذلك في علمِ الاجتماع. أما في ما يتعلق بالسؤال، فإنّ وزارةَ التربية والتعليم تتحمّلُ مسؤوليةً أدبيةً في نقلِ خبراتها إلى جسم المؤسسة الدينية (الحوزة)، وفي بناءِ جسور التعاطُفِ والتفاهمِ معها. ويجب على الحوزة، من جهتِها، أنْ تبحثَ عن آخرِ ما استجَدَّ من الموضوعات، كما يمكن لوزارة التربية والتعليم المساعدةُ على إنجاز تلك المهمة، بإحدى طريقتَين: إذ يُطرَحُ أحياناً على رجل الدين، بعضُ القضايا فيُجيب عنها، من دون أن يكون مختصّاً في شؤونِها؛ ولا يمكن في هذه الحالة، الاكتفاءُ بذلك، نظراً لتشابك الموضوعات وصعوبة التشخيص.

أمّا الطريقةُ المُثلى، فهي إعدادُ كوادرَ من رجال الدين المختصّين، ليكونوا قادرين على تصنيف الموضوعات بحسب خصوصياتِها. وفي الظروف الحالية، تقتضي الضرورةُ الاستعانةَ بالحلِّ الأول أيضاً؛ لكنْ يبقى الحلُّ الثاني هو الأساس، وهو لا يبدو كثيرَ التعقيدِ أو صعبَ المنال، وإن كان يتطلّب عزماً واهتماماً جادَّين. كما لا تُخفى أهميةُ

التواصلِ بين الحوزة ووزارةِ التربية والتعليم، والابتعادِ عن اللعبة السياسية والنظرةِ الأحادية.

إلى أيِّ مدىً تبدو المطالبةُ بدورٍ لوزارة التربية والتعليم في التربية الدينية للتلاميذ، منطقيةً في نظرِكم، وأنتم رجلُ الدين المضطلِعُ بمسؤولياتٍ ثقافية في المؤسسات الدينية والأكاديمية؟

لا أعتقد أن هذه المهمةَ تنحصرُ في وزارة التربية والتعليم وحدَها، فهناك مؤسساتٌ أخرى ذات تأثيرٍ في هذا المجال؛ كما أن هذه المشاريعَ جميعاً مرتبطةٌ بمسيرة التخطيط وطبيعةِ الجهود التي تبذلُها الحكومةُ، وعناصرُ هذه الشبكة مرتبطٌ بعضها ببعض. والخلاصةُ، أنَّنا جميعاً، كلٌّ من موقعه، يمارسُ تأثيراً ما، سواء في وزارة التربية أم في المؤسسات الأخرى، بالإضافة إلى فعلِ سياسات الحكومة الدينية في احتواء هذه الشبكة.

على أننا نتوقَّعُ، بطبيعة الحال، من وزارة التربية والتعليم، أكثرَ من ذلك، لأن عمليةَ وضعِ الأهداف ورسمِ السياسات الحكيمة، من قِبل وزارة التربية، تنطوي على تأثيراتٍ عميقة، فهذه الوزارةُ تستحوذُ على معظم أوقاتِ الناشئة؛ لذا، فمن الطبيعيِّ أن يكونَ التوقعُ بهذا المستوى.

■ **هل لكم أن تستعرضوا لنا نقاطَ الضَّعفِ والسلبيات التي تكتنفُ مسيرةَ التربية الدينية، على الصعيد الرسمي وغير الرسمي؟**

قبل الحديثِ عن السلبيات، أرى لزاماً عليَّ بَيانَ مسألتين: الأولى، هي أنَّ التربيةَ الدينية قائمةٌ على ركنين هما التعليمُ وإتاحةُ المعارفِ الدينية، والتنشئةُ الدينية لشخصية المتربّي. كما أنّ المقصودَ بالتربية الدينية، هو تزويدُ الفردِ بالمعارف الدينية، والمعلوماتِ الدينية، وتربيةُ شخصيتِه، وذلك لأن التربيةَ الدينية تضمُّ بُعدَين، الأولُ تعليميٌّ ومعرفي، والثاني تربوي.

والمسألةُ الثانية، هي أنَّ ثمّةَ مصاعبَ وإشكالياتٍ جمّةً تعترض التربيةَ الدينية، أهمُّها:

1 ـ عمليةُ السيطرةِ على الغرائز، وتنميةِ الجانبِ الإيمانيِّ والفطرةِ الإنسانية، وهي عمليَّةٌ عسيرة جداً لأنَّ هذه الغرائزَ تلامسُ المحسوسات. لذا، فهي معضلةٌ تربوية عامَّةٌ أيضاً.

2 ـ الهوَّةُ العلميةُ والتكنولوجية الساحقةُ، لما فيه مصلحة الغرب، وقد شكَّلَ هذا التفوُّقُ الظاهريُّ عقبةً في طريق التربية الدينية للمسلمين. والتفسيرُ السيكولوجي لذلك، هو أن الشبيبةَ في بلداننا تنظرُ إلى التقدُّمِ الظاهر الذي حقّقَهُ الغربُ، في القرونِ الأخيرة بعين التعظيم، ما يجعلُهم يتأثرون بثقافته.

3 ـ في العقود الأخيرة، واجهتِ التربيةُ الدينيةُ المعضلةَ الأكبرَ، وهي زوال الحدودِ ورفع حمايتها، وثورةُ الاتصالاتِ والمعلومات التي بلغت الذروة، بحيثُ لم يَعُدْ بالإمكان فرضُ القيودِ والمقاطعة، كما كان يحصلُ في السابق. دفَعَ هذا الوضعُ في اتجاه انسيابيةٍ أرحبَ للمعلومات، وهو أمرٌ له محاسنُه بطبيعة الحال، فهو فرصةٌ سانحة يجب اغتنامُها، كما لا يخلو من المصاعب والإشكاليات للتربية الدينية. تقتربُ المجتمعاتُ البشريةُ المختلفة، بجميع محاسنِها ومعايبِها، بعضُها من بعض، وأكثرَ فأكثر، محلياً وعالمياً، نتيجةَ التوسّعِ في المعلومات والاتصالات. وليستِ المدرسةُ مستثناةً من هذه الميزة، حيث فتحتِ المدرسةُ نافذةً على العالم، ستتّسعُ يوماً بعد يوم.

■ ما هي الإشكالياتُ التي تعترض التربيةَ الدينية ؟

ثمَّةَ عددٌ كبيرٌ من هذه الإشكاليّات؛ فالإشكاليةُ الأولى هي التقدُّمُ المُفرِطُ للظاهرِ على الباطن الديني، وتلكَ إشكاليةٌ تتسبَّبُ في إضعاف

الأنشطةِ التربوية. لتوضيح هذه المسألة، نستعرض النقاطَ التالية:

تُصنَّفُ مضامينُ التربيةِ الدينية في ثلاثةِ أقسام: القسمُ الرئيسي هو الإيمانُ والعقيدة، وهما الرُّكْنانِ الأساسيان للتربية الدينية. والقسم الثاني هو الأخلاقُ الدينية التي تضمُّ طائفةً من القيم والرذائل والصِّفات الثابتة في الشخصية. أما القسمُ الثالث، فيمثِّلُ الأحكامَ الدينية.

وينقسِمُ المضمونُ التربويُّ الديني إلى جِزأين الجزءُ الأوَّلُ، هو التعاليمُ الدينية المرتبطةُ بكنْهِ الشخصية، والجزءُ الثاني يُعنى بظاهر هذه التعاليم.

إذا تصفَّحْنا التاريخَ الإسلاميَّ واستعرضنا الانحرافاتِ التي شابَتْ مسيرةَ الفكر الديني، نستنتجُ أنَّ منشأَ بعض تلك الانحرافات، هو حالةُ المفاضلةِ التي يتمُّ فيها أحياناً ترجيحُ الباطنِ، إلى حدٍّ توضَعُ معه ظواهرُ الشريعةِ جانباً، كما يتمُّ فيها، أحياناً أخرى، تعظيمُ الظواهرِ إلى حدَّ تصْغُرُ معه البواطنُ والرسالةُ الأصليةُ للدين. وعلى سبيل المثال، شهِدَ التاريخُ الإسلامي، منذ القرن الثاني، ولادةَ المدرسةِ الصوفية التي اختزلتِ الدينَ في رسالةِ الإيمان والعشقِ الإلهي، وغيَّبَتِ الظواهرَ والشعائر تغييباً تامّاً. في مُوازاةِ ذلك، هناك الخوارجُ الذين التصقوا بالظواهر والآداب، وابتعدوا عن روح الدين والاستقطابات الروحية.

وتلك أمثلةٌ من عمق التراث؛ وهناك مثالٌ من واقع العصرِ الحالي، حيث يقلّلُ بعضُ المتنوِّرين المبهورين بالخطاب الغربي والفكر المسيحي، من شأنِ الظواهرِ، فيشخِّصونها أحياناً عقبةً، قائلين بأصالةِ جوهرِ الدين.

وبناءً على ما سبق، ثمة مبادئُ في التربية الدينية، تحظى بالأهمية القصوى، نذكر منها الاعتدالَ بين الظاهر والباطن وأصالةَ الإيمان

الباطني. يُبيّنُ هذان المبدآن أنه في الوقتِ الذي يجب فيه الوقوفُ عندَ حدودِ الاعتدال، يجبُ ألّا نَغْفَلَ عن أصالةِ المضمونِ والعقيدةِ الأصلية للدين، بل يجب أن تكونَ المسائلُ الأخلاقية قاعدةَ الشخصيةِ الدينية. والمسألةُ المهمَّةُ المطروحةُ هنا، هي التأثيراتُ المتبادلةُ بين الظاهرِ والباطن، حيث إنَّ لكلٍّ منهما آثارَه الخاصةَ به.

ولا شكَّ في أنَّ طبيعةَ المراسيم والشعائر تلعبُ دوراً في رسْمِ وِجهتِها؛ من ناحية أخرى، يعملُ الإيمانُ القلبيُّ والنوازعُ الداخلية على قَوْلَبَةِ الظاهر. إذاً، فإنَّ الخروجَ عن دائرةِ الاعتدالِ هو إشكاليةٌ تتربّصُ بالتربية الدينية، لأنها تسوقُنا إلى التفرُّغ للباطن، فنعتقد أنْ لا قيمةَ تُذْكَرُ للشعائر، وأنَّ جوهرَ الدينِ هو مزيجٌ باطنيٌّ وقلبي وأخلاقي.

ومعلومٌ أنَّ التربيةَ الدينية، عندما تعتمدُ لغةَ الظواهرِ وتستبعِدُ المسائلَ الأخلاقيةَ والإيمانية عن خططِها وبرامجِها وسياساتِها العليا... إلخ، فإنها ستفقد في السنوات اللاحقة ديمومَتَها واستمراريتها، وأنها لن تَعدوَ كونَها تربيةً مؤقَّتة.

يحْدُثُ في بعض الأحيان، أنْ نؤْثِرَ أداءَ الأعمالِ المستحَبَّةِ، كزيارةِ عاشوراء مثلاً، حيث ينطوي هذا التصرُّفُ على بعض المثالب، فقد جاءَ في سورة التوبة، الآيةُ 19: ﴿أَجَعَلْتُمْ سِقَايَةَ ٱلْحَآجِّ وَعِمَارَةَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ كَمَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْآخِرِ﴾ فسقايةُ الحجيجِ في مناخ شبهِ الجزيرة القائظِ، أمرٌ مستحَبٌّ ومهمٌّ ولا ريب، وكذلك تعميرُ مساجدِ الله، وبخاصة المسجدُ الحرام، وهو عملٌ جليل، لكنْ يجبُ عدمُ المبالغةِ في التقييم، وعدمُ اعتبارِه عملاً محورياً إلى حدٍّ تقديمه على الثوابت، كالإيمانِ مثلاً... فمؤدّى الآيةِ الكريمة هو أنكم تبالغون في إيلاءِ الأهميةِ لسقايةِ الحاجِّ وعمارةِ المسجد الحرام، حتى تضعوهما في مصافِّ الإيمانِ بالله ويوم الحساب.

2 ـ الإشكاليةُ الثانية هي نتيجةٌ للإشكاليةِ الأولى، وهي التظاهرُ بالتقييم، بمعنى أن الإنسانَ في أعماله الدينية، يضعُ الظواهرَ، لا محتوياتها، في مقدَّم الأولويات؛ وتلك إشكاليةٌ تؤدّي إلى استقطاب العناصرِ الأضعفِ في المجتمع، وإلى سيادةِ روحِ الممالأةِ والرياءِ والتملُّقِ. وهذا ما يؤدّي بدوره، إلى خُلُوِّ الساحةِ من الأكفّاء.

تلك إذاً معضلةٌ تواجهها الأوساطُ التعليمية أحياناً. ولا شكَّ في أنَّ الدينَ للجميع، وأنَّ لكلٍّ الحقَّ في تَمَثُّلِ رسالتِه. بيد أنّه لا بدَّ من الحيلولةِ دون السقوطِ في هذه الدَّوّامة. إنّ الأمرَ بالمعروف والنهْيَ عن المنكرِ، والمحافظةَ على الظواهر والشعائر، مسائلُ ضروريةٌ وذات تأثيرٍ، ولا بدّ من المواظبةِ عليها، شريطةَ ألّا تُكرِّسَ روحَ الرِّياءِ على حساب المحتوى والفكرةِ الأصلية والثوابتِ الأخلاقية. نعم، قد تُثمِرُ هذه العمليةُ، على المدى القريب، لكنها ستنشُرُ روحَ التظاهرِ والتملُّقِ، على المدى البعيد.

3 ـ الإفراطُ في توظيفِ العادةِ والتلقينِ. هناك بحثٌ تربويٌّ يقول: هل العادةُ والتلقينُ أساليبُ مستحبَّةٌ أم لا؟ فالبعضُ يُنْكِرُها جملةً وتفصيلاً، ويضعُها في الجهة المخالفةِ للتربية، والبعضُ الآخرُ يقْبَلُ بها ويؤيِّدُها؛ والثابتُ الأكيدُ، هو أنّهما من الأساليبِ المعقّدةِ في التربية الدينية، حيثُ يأخذُ التلقينُ دورَه قبل سنِّ السابعةِ، وتأخذُ العادةُ دورَها، بعدَ هذه السنّ.

بصورةٍ عامَّة، يستحْوِذُ التعوُّدُ على هذه الشعائر، وتلْقينُ المعارفِ والآراءِ الدينيةِ، على جزءٍ من تعاليمِنا الدينية؛ لكنَّ الملاحظةَ الأهمَّ، هي أنّ للتلْقينِ والعادةِ شروطاً أبرزُها توخّي التدريجِ والاعتدال. إنّ تَبَنّي الاعتدال وتحاشي التطرّفِ

والإفراط، مبدأٌ حيٌّ وضروري في جميع الأساليبِ التربوية، فقد حثّت الرواياتُ الموثوقةُ على عدَم تحميلِ النفسِ مشاقَّ العبادَةِ، ما لمْ تكُنْ مهيّأةً نفسياً، كما يستلزِمُ تلقينُ الطفلِ والحَدَثِ آدابَ الشريعةِ وتعاليمَها، وتعويدهما عليها، ولكنْ بهدوءٍ وتُؤَدَةٍ، مرحلةً إثْرَ مرحلة.

الشرطُ الثاني هو تحوُّلُ العـادةِ تـدريجياً إلى وعيٍ، فممارسةُ العادةِ والتلقينِ يجب أن تتمَّ وفْقَ برنامجٍ واضح ومحدّدٍ، لتجتازَ مراحلَ صيرورتِها الطبيعية نحو الوعي.

وتترسّخُ العادةُ إذا ما توافرَ الدافعُ أو العاملُ المعنوي والوعيُ، وسارتْ على هدْيِ برنامجٍ متكامل. فعلى سبيلِ المثال، لا بأسَ من تعويدِ الطفلِ، منذ صِغَرِه، على الصلاة، شريطةَ أن يكونَ ذلك وفْقَ خطّةٍ عمليةٍ مدروسة؛ وغالباً ما تفتقدُ البرامجُ الحكومية والبرامجُ المساعِدَةُ، إلى آليةٍ محدَّدَةٍ في مسألةِ تَحوُّلِ العادةِ إلى الوعْيِ، فلا يُعرَفُ بالضبطِ ما هي طبيعةُ البياناتِ والدوافعِ والأساليبِ المطلوبةِ لترسيخِ عادةِ الصلاةِ طوالَ مراحلِ النمو.

إذن، نحتاج إلى برنامجٍ واضح لكي نتمكَّنَ من تحويلِ العاداتِ إلى وعيٍ ودوافع. ومن دون الوعيِ، تنشأُ إشكاليةٌ تهدّدُ مسيرةَ التربيةِ الدينيةِ، وتكونُ النتيجةُ، مع بلوغِ الطفلِ مرحلةَ الشبابِ الحرِجةَ، عزوفَه كُلياً عن الآدابِ والتقاليدِ ومبادئ الدين. في هذا الصَّدَدِ، تُعاني وزارةُ التربية والتعليم بعضَ المشاكل، أثناءَ الانتقالِ من المرحلة المتوسِّطةِ إلى المرحلة الثانويَّةِ، ومن المرحلة الثانوية إلى الجامعة. فالبرامجُ الدينية والتربويَّةُ تُعطي ثمارَها في المرحلةِ المتوسطة على أبعد تقديرٍ، ولكنَّها تتعثّرُ في المرحلة الثانوية، نتيجةَ تغيُّرِ المعايير والموازين، وهذا أمرٌ له أسبابُه الخاصة، منها بُروزُ علامات المراهقة، والمشاكلُ التي

تفرزُها المرحلةُ اللاحقة، فتلوحُ سُحُبُ الشَّكِّ والريبَةِ في سماءِ مرحلةِ الشباب، من جهة، فيما تتعمَّقُ إرادةُ الاستقلالِ، من جهةٍ ثانية، ناهيك بالرَّغْبةِ في الانفصالِ عن البيتِ وظهورِ مشكلةِ الغرائز. وتُشكِّلُ هذه المؤشِّراتُ أهمَّ ملامحِ هذه المرحلة؛ وبسببِ هذه الأجواء، وتزامُنِ مرحلةِ المراهقة العاطفيَّةِ الحسّاسةِ مع انتقالِ المُراهقِ إلى مقاطعَ دراسيَّةٍ منفصلٍ بعضُها عن بعض (من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية)، يحصُل انقطاعٌ تربويٌّ يتعامَلُ بموجبِهِ المراهقُ مع معلِّمينَ ومدراءَ جُدُدٍ لا يعْلَمون شيئاً عن تفاصيلِ حياتِه، ولا عن هذه الفترةِ المشحونةِ. كلُّ ما تتلقاه المدرسة الجديدة، هو ملفٌّ دراسيٌّ لا يحمِلُ معلوماتٍ دقيقةً أو ذات قيمة.

ثمَّةَ عاملٌ إضافيٌّ هو افتقادُ البرامجِ إلى العمقِ وإلى النظرةِ الشمولية؛ فهي لا تهتمُّ إلا بالعادةِ والتلقين، وتتحاشى الخوضَ في الإشكاليّات. لذا، نَجدُ التلميذَ الذي يمرُّ بمرحلة المراهقة الشائكة، مضطراً لتجاهلِ هذه الظواهر الخاوية.

4 ـ ثمَّةَ إشكاليةٌ أخرى، بين إشكالياتِ التربيةِ الدينية، وهي التشبُّثُ بأيّ وسيلةٍ، مهما كانت استدلالاتُها هزيلةً، والتمسُّكُ ببعض المسائلِ التي لا يمكنُ، بشكل عام، إسنادُها. هذه التصرُّفاتُ تهزُّ ثقةَ المراهقِ وإيمانَه بكل شيء. لذا، فمِنَ الضروريِّ وجودُ تَناسُبٍ بين الاستدلالات، وبين مستوى استيعاب المخاطب. ومن الضروريِّ أن تكونَ هذه الاستدلالاتُ متقنةً وأصيلةً، وإلا حصلنا على نتائجَ قد تكونُ إيجابيَّةً، على المدى القريبِ، لكنها ستنعكسُ سلباً على المدى البعيد.

5 ـ ثمَّةَ أيضاً إشكاليَّةُ إلْصاقِ المضامين غيرِ الدينية والذوقية بجوهر الدين؛ وتلكَ معضلةٌ أخرى تعترضُ التربيةَ الدينية، وهي من

الوضوح بحيث إنَّها لا تحتاجُ إلى الشَّرحِ والتفصيل.

6 ـ هناك أيضاً تخمةُ البرامجِ في التربيةِ الدينية. أهمُّ ما يجبُ أنْ يتحلّى به المربّون والكوادرُ في هذا النوع من التربية، هو التفاني وإيلاءُ العملِ الأهميةَ التي يستحقُّها. لكنْ، دون ذلك عوائقُ عدَّة، منها أَنَّ المربّيَ، لشدَّةِ حرصِه على التفاني في عملِه، قد يقعُ في المبالغة والإفراط؛ فالرغبةُ في الهدايةِ والتوجيه والتربية الدينية، أمرٌ حسنٌ، لكنَّها تُنذِرُ بعواقبَ وخيمةٍ، إذا لم يحترس المربّي من المبالغةِ في البرامج التربوية.

7 ـ وهناك أيضاً إشكاليَّةُ الإحساسِ بالتقييد والإكراه، وهي إشكاليَّةٌ تعبِّرُ عنها المقولةُ التربويَّةُ التي تُسمَّى «تناقضاتِ التربية»، ومفادُها أنَّ المُسمَّياتِ التي تتناقضُ، بشكلٍ أو بآخر، مع موضوعِ التربية، لا يمكنُ فصلُها، بأيِّ حالٍ، عن العملية التربوية. والمِثالُ الأبرزُ على ذلك هو العادة؛ فالتربيةُ لا يمكنُ لها أنْ تتجاهلَ العادةَ. لكنْ، إذا نظرْنا إلى الوجه الآخر من المسألة، فإنّ العادةَ تسلبُ الإنسانَ جوهرَه.

كما أنَّ هناك تناقضاً آخرَ هو تناقضُ «التربية والشعور بالحريَّة». بطبيعة الحال، تحتاجُ الإنسانيةُ إلى التربية، لكنها في الوقت عينِه، لا غنى لها عن الحرية؛ وهذا التناقضُ هو إحدى إشكاليات التربية الدينية. ذلك لأنَّ شعورَ الفردِ بأنَّ مسيرتَه التربويةَ تمضي في مسارٍ محدّدٍ سلفاً، من دون أن يكون له أيُّ دورٍ في رسمِه، أو في اتخاذ قراراته، وبأنه لا يخطو خطواته بملء إرادته، بل وفقَ ما يفرضُه عليه الآخرون من خططٍ، هو شعورٌ يطرحُ إشكاليةً تهدّدُ التربيةَ بالعقم. لذا، يجب أن نحسِبَ حساباً لإحساس للشهورِ بالتقييد أثناءَ العمليةِ التربوية؛ على أنَّ أحدَ الحلولِ المهمّةِ المقترَحَة لحلِّ هذه الإشكاليَّةِ، هو اللجوءُ إلى الأساليب والطرقِ المتنوّعةِ والمُبْتَكَرَةِ، كالاستعانةِ بالبرامج المساعِدة التي تحفّزُ

على الإبداع والتجديد، في ضوء المؤهِّلات الفردية والفوارق التي تميّزُ المخاطبين.

■ **ما هي في رأيكم، الآثارُ السلبيَّةُ المحتَمَلة التي قد ترافق عمليةَ التحوُّلِ المتجدّدة، في مسيرة التربية الدينية؟**

ـ بعضُ هذه الآثار يُعزى إلى وزارة التربية والتعليم، وبعضُها يعود إلى ما هو أبعدُ وأوسعُ من هذه الوزارة. بعبارةٍ أخرى، هذه الآثارُ ذاتية داخليَّة، وخارجية: فموجةُ العولمة، والخَلَلُ في أداء بعض المرافق الحكومية، وضعفُ السياسات، تُعزى إلى الأسباب الخارجية؛ وبوسْعِ وزارة التربية والتعليم أن تخفِّفَ من حدّةِ هذه العوامل جزئياً، ولا نقولُ تُلغيها كلياً. أما المشكلاتُ الناشئة من داخل الوزارة، فهي افتقارُها إلى آليةٍ ثابتةٍ للإصلاح. تتأثّر تلك المشكلاتُ ببوصَلَةِ الإصلاحات الخارجية؛ إذ إنّ مسيرةَ الإصلاحِ إذا انطلقتْ بفعلِ العواملِ الخارجية، واعتمدَتْ سياسةَ الارتجال، وغيابَ التخطيطِ، والتغاضي عن الدوافعِ الدينية ومصالحِ المجتمع، فلنْ يُكتَبَ لها النجاحُ، ولن تكونَ فاعلةً في الاتجاه السليم. وإذا لم تَتَّسِم الإصلاحاتُ بالشفافية، وكانت فضفاضةً غيرَ محدّدةِ المعالم، مُفتقِدَةً إلى الأهداف الواضحة، فمِنَ المُحتَمَلِ أنْ تَنقلبَ إلى فوضى عارمة. إن دخولَ الألاعيبِ السياسية وفرضَ الأفكارِ والدوافع غيرِ الواقعية في عمليَّةِ إصلاحِ النظام التربوي، يهدّدُ العمليةَ الإصلاحية برُمَّتِها. ولا بدَّ من الإشارةِ إلى أن هذه المشاكلَ ليسَتْ وقفاً على التربية الدينية وحدها، بل تشملُ جميعَ الجوانبِ التربوية. كما أنَّ التقليلَ من أهمية التجارب البشرية، وعِقْمَ الأساليب المُتَّبَعَة، وعدمَ تقييم الآثار السلبية التي قد يتركُها تَعَدُّدُ التعاليم على التربية الدينية والأخلاقية ونظام الامتحانات الوزارية العامة (البكالوريا) يمْكنُ أنْ يُصيبَ العمليةَ التربوية بالضرر الفادح.

أرجو لكم التوفيق ومن الله السداد

التحـولات الجـديـدة
في التربية الدينية للطلاب

حــوار مع

د. عبد العظيم كريمي

التحولات الجديدة
في التربية الدينية للطلاب

د. عبد العظيم كريميّ

■ ما هي أصول التغيير في التربية والتعليم؟ وما هي ضروراته؟

إذا لم تحلَّ الرؤيةُ والتفكيرُ «نوعياً» محلَّ التفكير «كميّاً» في النظام التعليمي، أي إذا لم نهتمَّ بمسار التعليم بدلاً من اهتمامنا بالأرقام والنتائج، فإنّ حركة إصلاح النظام التعليمي سوف تبقى تراوح في مكانها.

لا يمكن لنا أن نتوقع تحولاً وتغيّراً ونشاطاً فاعلاً من الطلاب في ظل حاكمية «النظرة الآلية»؛ ولا يمكن لنا أيضاً أن نتوقع المشاركة الذاتية والفعالة من قبل أولياء الطلاب والمربين في ظلّ نظام إداري استبدادي. فإحدى ضرورات التغيير في النظام التعليمي، هي ترسيخُ «الرؤية التغييرية» و«القيمية» و«محورية الطالب» وإعطاء الأولوية للأنشطة في إطار العقلانية والمدنية والمعنوية.

■ ما هي الأبعاد الدينية (المعتقدات، الأخلاق، الأحكام، التجربة الدينية، إلخ..) التي يجب التأكيد عليها في التربية والتعليم أكثر من غيرها؟

لا بدّ لنا في البداية، من أن نتعرّف إلى الأبعاد التي تشكل روح

التربية الدينية. وعندئذٍ، يمكن لنا، في الإجابة عن هذا السؤال، أن نقول إن الإيمان القلبي - وهو أمرٌ تجريبي وباطني - هو أساس الجوانب المعتقدية والأخلاقية والأحكام. فعلى سبيل المثال: إذا لم تكن الأخلاق ناشئة من الإيمان والإرادة والرغبة، فسوف نحصل من التربية الدينية، على انضباط خارجي وسطحي، لا على أخلاق مستمرة نابعة من الداخل. كذلك فإن العمل بالأحكام الدينية، إذا لم يكن ناشئاً عن إيمان وتجربة معنوية وحضور قلبي، فليس له أي قيمة تربوية. لذا، فإن شرط قبول الطاعات والعبادات في الإسلام ـ حتى في الصلاة والصوم وما إليهما ـ هو النية وحضورُ القلب وقصد التقرّب إلى الله سبحانه وتعالى .

إذا كان البعدُ الأخلاقي مرتبطاً بالمحركات الخارجية فقط (الترغيب والترهيب والعقاب والثواب، إلخ..) وغير نابعٍ من إيمان داخلي، فليس له أي أصالة داخلية وسوف يكون منطلقه الإيماني موضع تساؤل أيضاً.

وعليه، فإن «التجربة الدينية» التي هي بمثابة تحول داخلي فاعل، وعلاقة حبٍّ مع الله سبحانه وتعالى، يمكن أن تشكل الأرضية المناسبة لظهور سائر الأبعاد الدينية في المجالات الاجتماعية والأخلاقية والعبادية، علماً بأن هذه التجربة لا بدّ أن تكون مقترنةً بالبصيرة والمعرفة الشهودية، وليست مجرَّد أحاسيس وانفعالات عاطفية .

ولذا، فإن برامج التربية الدينية في النظام التعليمي لا بدَّ أن توضَعَ على أساس «المعرفة الشهودية» وتُبتَنى على قاعدة «القلب» والتحولات «العاطفية».

■ **إلى أي حد يمكن أن نتوقع من التربية والتعليم أن يقوما بخطوات فعّالة في مجال التربية الدينية؟ وما هي المجالات التي يمكن أن تُعطي أنشطةً أفضل ونتائج أكثر نجاحاً؟**

للإجابة عن هذا السؤال بصورة دقيقة، علينا قبل كلّ شيء، أن نحدّد ميزان توقعاتنا من الدين: هل يتناول الدين جميع جوانب الحياة، أم أنه يقتصر على القضايا الفردية والعبادية؟ فإذا نظرنا إلى الدين باعتباره نصاً شاملاً جامعاً، خالداً وعالمياً، لهداية الإنسان في جميع أبعاد حياته، فإنه يستحيل حينئذٍ الفصلُ بين «التربية الدينية» و«التربية الأخلاقية» و«التربية السياسية» وحتى «الاقتصادية» و«المعيشية» إلخ. . وعلينا أن نسلّم بجامعية التربية الدينية لأي نوع من أنواع التربية والتعليم التي تؤدّي إلى نضوج «الفطرة الإنسانية» والاستعدادات المعنوية. فعلى سبيل المثال، التربية «الفكرية» و«العقلية» عند الطفل، والتي تؤدّي إلى «التفكير الصحيح» و«النظر الصحيح» و«السمع الصحيح» و«الحكم الصحيح»، هي نوع من أنواع التربية الدينية. كما أن تربية «الذوق الفني» و«الشعور بالجمال» بواسطة تقوية الأنشطة الفنية، يمكن أن تقع في إطار التربية الدينية أيضاً؛ لا بل حتى التربية البدنية، يمكن لها أن تأخذ صبغة دينية، إذا كانت النية خالصة على طريقة الدعاء الوارد عن أمير المؤمنين عليه السلام: «قَوِّي على خدمتك جوارحي». فالمهم هو وجهة التربية في إنضاج جميع استعدادات الإنسان للتطور، وقابليّاته للتكامل. فإذا ما استطعنا تفعيل كوامن الفطرة الإنسانية، فسوف نحصل على تربية دينية بصورة طبيعية.

- **في هذه الصورة، هل ثمّة ضرورةٌ لأن يؤدّي نظام التربية والتعليم الرسمي دوراً محورياً في التربية؟ وهناك سؤال آخر يطرح نفسه: مبدئياً، هل التربية حق الدولة أم حق الوالدين؟ وهل التربية عملية «خاصة» تعود إلى الأفراد، أم عامّة تعود إلى «الحكومة»؟**

تستلزم الإجابةُ على أي من هذه الأسئلة تعيينَ المعايير وتبيين المباني النظرية والفلسفية لكل منها، لأن هناك سؤالاً آخر يطرح نفسه، وهو: هل يجب تربية الأطفال وفقاً لما يقتضيه ويريده المجتمع الحاضر،

أم وفقاً لمقتضيات المستقبل؟ أم يجب تربيتهم طبقاً لاستعداداتهم ولقابليّاتهم وحاجاتهم الفعلية؟ علينا أيضاً تعيين الحدود بين «التربية الرسمية» والتربية «غير الرسمية».

هذا السؤال الذي لم يُطرَح اليوم فحسب، وإنما طُرِحَ من قَبل أيضاً، هو من أهم محاور الاختلاف في التربية والتعليم في الوقت الحاضر. هناك من يعتقد بأن واجب النظام التعليمي هو تهيئة الظروف المساعدة واللازمة لنمو قابليات الطلاب، وأن النظامَ التعليمي لا يجوز له أن يستخدم هذه القابليات لمصالحه الاقتصادية واحتياجاته الخاصة. والحقُّ، أنه لا يجوز أن نجعل شخصيةَ الطفل واستقلاليتها قرباناً للمصالح والمقتضيات الاجتماعية، بل لا بدَّ من أن يكون هناك تزاوجٌ بين الحاجات الفردية والمقتضيات الاجتماعية من جانب، وإيجاد علاقة متعادلة بين «التربية الرسمية» و«التربية غير الرسمية» من جانب آخر. وعلى هذا النحو، يمكن أن تُحلَّ المشكلات.

■ **ما هي الأولويات التي يجب أن يطمح إليها القيّمون على أمور التربية والتعليم في تربية الطلاب وتعليمهم؟**

يرتبط تعيينُ الأولويات ترتبط ارتباطاً مباشراً مع قابليات الطلاب من جهة، والحاجات والمقتضيات الاجتماعية من جهة أخرى، ولكن أساس جميع هذه الأولويات هو تربية قوة التفكُّر والتعقل عند الطلاب، فإذا ما تطورت هذه القوة عند الطالب، فسيُتاح له الفهم والإدراك الصحيح، فيفهم العالم ويفهم نفسه في آن معاً، وسوف تحلُّ قابليةُ «إنتاج الفكر» محلَّ من استهلاكه، والقدرة على التقييم الواعي المُنصِف محلَّ التقليد والانفعال والتلقّي.

فإذا ما نضُجت قدرةُ التعقل والتفكّر عند الطلاب بشكل غني وفعّال ، فسوف تكون النتائجُ الطبيعية لذلك، هي البحثُ عن الحقيقة

والشعورُ بالجمال وعبادة الله. والحقُّ، أن تربيةَ الطلابِ على أن يكونوا عُقَلاءَ، بالمعنى الواقعي، تمهّد الأرضية لسائر الأبعاد التربوية الأخرى؛ إذ يمكن من طريق قوة «التعقل والتفكّر» الحصولُ على «المحبة» و«التديُّنِ» أيضاً.

■ **هل يمكن للمناهج المعاصرة أن تحقّقَ أهداف التربية الإسلامية؟ وما هي المناهج الحديثة التي تقترحها؟**

للإجابة عن هذا السؤال ، لا بدَّ أن نحدّدَ المقصودَ من «أهداف التربية الإسلامية». فهل هذه الأهداف مدوَّنة؟ وإذا كانت مدونة ، فما هي معايير تدوينها؟ فما يمكن أن يُقالَ في المناهج الحاكمة على التربية والتعليم، هو أنَّ أغلبَها مناهج «أحادية الاتجاه» و«آليةٌ» و«غير فعّالة». فهي تتعامل مع موضوع الطالب وتربيته، بأنه «آلة صماء» أو «كالشمع الليِّن» الذي يمكن أن يتشكل في صورٍ عدَّة، حيث يقوم المربّي، في ضوء ما يملكه من أفكار وآراء، بتلقين الطالب مجموعة من العقائد والمطالب، ثم يتمكَّن من طريق الترغيب والترهيب، أن يشكّله في الشكل «المطلوب».

إن لفظ الشكل «المطلوب» يستحق التأمل كثيراً، أي أن أولادنا سيتربّون كما نريد ونستطيع، لا كما يريدون ويستطيعون.

■ **هل يمكن أن تؤسَّسَ التعاليمُ التربوية في ضوء التعاليم الدينية فقط؟ وماذا علينا أن نفعل في مثل هذه الحالة؟**

أولاً، إن الأساس النظري لطرح هذا السؤال يُبتَنى على رؤية «خارجية» للدين والتربية الدينية، لأن التربية الدينية ليست مسألة خارجة عن وجود الفرد، لكي يمكن أن تُنقَلَ إليه من طريق مجموعة من المحفوظات، ثم يتمّ ترسيخها في الذهن من طريق الترهيب والترغيب ،

بل إن قبول الدين مسألة «ذاتية» و«عفوية»، أي ليس صحيحاً أن نقوم بفرض شيء من الخارج لكي يصبح أمراً داخلياً متجذراً في باطنه، بل لا بدَّ من القيام بما من شأنه أن يفعِّلَ القابلياتِ الفِطرية للطفل. والحقُّ، أننا لا نستطيع إيجاد قابلية الإبداع مثلاً، أو الرياضيات أو الرسم، إلخ. . . وإنَّما نحن نقوم باكتشافها وتنميتها فحسب. إن المهمة الدينية ليست تجذير الحسّ الديني وتأسيسه، بل تفعيل استعداد التديُّن عند الإنسان. كما أن الفن ليست مهمته إيجاد الشعور بالجمال بل تربية هذا الشعور عند الطلاب .

- **إلى أيِّ مدىً تنطبق البرامج التربوية المعروفة مع الواقع القائم ومع أهداف التعليم والتربية الإسلامية؟**

سبق الجوابُ عن هذا السؤال. أما بالنسبة إلى انطباق هذه البرامج على الواقع القائم، فعلينا أن نقول بأن هذا الارتباطَ ضعيفٌ جداً، بل قد يحصل في بعض الأحيان، تعارضٌ بين هذه البرامج وبين أهداف التربية الإسلامية! فليست هناك قطيعة كبيرة بين ما يرمي إليه المسؤولون من وراء وضع البرامج التربوية، وبين ما ينفِّذُه المعلمون والمدراء وما يكتسبه الطلاب، فحسب، بل إن التعارضَ يشمل أيضاً البرامج التربوية، لناحية وجهتها. ويمكن تشبيه هذه البرامج بذرات الغبار المعلقة التي لا يجمعها جامع، فهناك تنافر بين «النظام الداخلي» و«النظام الخارجي»، بل حتى بين أجزاء النظام. علاوةً على ذلك، لم يتمَّ بعدُ تحديدُ أهدافِ التربية والتعليم الإسلامية، كما أن محاورَ ومواد البرامج التربوية لا تزال غير معروفة.

- **هل يمكن تَركُ جميع أبعادِ التربية إلى نظام التربية والتعليم الرسمي؟ بعبارةٍ أخرى: هل يمكن أن نتوقع من نظام التربية والتعليم الرسمي الاضطلاع بهذه الأبعاد جميعاً؟**

إجابتي عن هذا السؤال هي بالسَّلب، لأنَّ مثل هذا العبء الضخم وهذه الرسالة الكبيرة، لا يمكن أن يضطلعَ بهما مثلُ هذا النظام الذي لا ينبغي له أن يضطلعَ بهما، على أيَّةِ حال. إن القسم الأعظم من العملية التربوية مرتبط بالظروف الطبيعية ومنبثق من المنطلقات الطبيعية غير الرسمية؛ حتى إنه يمكن لنا القول إن أكثر الآثار التربوية ديمومةً، هي التي تنشأ في أجواء الحياة غير الرسمية، وإن ما يجعل العملية التربوية سطحيةً، غيرَ جذريةٍ، هو تكوُّنُها في ظل أجواء «رسمية»، لأن التربية بالمعنى الحقيقي للكلمة، هي تغيُّرٌ ذاتيٌّ نابعٌ من الداخل .

يمكن للتعاليم الأخلاقية والدينية أن تُؤتي أُكلَها، وأن تتركَ آثارَها في نفس المتعلم، عندما تنبثق بصورة «طبيعية»، «غير رسمية» و«واقعية»، وعندما تخرج عن الجانب الرسمي والمتكلِّف. إن العملية التربوية لا بدَّ أن تقترن بالحرية والاختيار والرغبة القلبية للمتلقي، فهل يمكن أن تمتلك «التربية الرسمية» مثل هذه الخصوصيات؟

■ **في رأيك ما هي أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه التغيرات والإصلاحات، على أساس القيم الإسلامية؟**

يمكن تلخيص هذه المشكلات بالمحاور التالية :

1 ـ الموانعُ الثقافية والفكرية، أي النظرة الآلية للإنسان وهيمنة الخطاب السلطوي في تشكيل سلوك الطلاب وأفكارهم من جهة، والتوقُّع الأحادي الجانب من التربية، وهو غالباً ما يميل إلى كمية المعلومات وإلى معدل العلامات والدَّرَجة والنتاجات الذهنية والحفظ عن ظهر قلب، من جهة أخرى .

2 ـ الموانعُ البنائية القانونية والإدارية ، أي عدم المرونة وفقدان التعامل الخلاق مع التغيُّرات التي تحدُثُ في المجتمع .

3 ـ مشكلة الكادر الإنساني على صعيد الإدارات العليا للنظام

التعليمي، وعلى صعيد التعليم أيضاً، على نحوِ ما أشرنا إليه في الأجوبة السابقة.

■ **ما هي العراقيل المحتملة التي تواجه التغيُّرات الجذرية في النظام التعليمي، والتي عادةً ما ترتبط بالعناصر الداخلية للنظام؟**

في الجملة، يمكن لنا أن نصنِّفَ هذه العوامل، في المحاور التالية:

1 ـ فقدان الاستراتيجية العلمية الواقعية والعملية في النظام العلمي.

2 ـ عدمُ وجودِ إدارةٍ نظامية موحَّدَة في وضع السياسات والبرامج والتنفيذ والتقييم.

3 ـ ابتلاءُ النظامِ التعليمي بالمشكلات اليومية، الإدارية والبيروقراطية.

4 ـ وجود بون شاسع بين المعطيات والنتائج، أو بين التوقعات والاستعدادات الفعليَّة.

5 ـ غربةُ النظام التعليمي عن الحاجات الحقيقية والواقعية للطلاب في مجالات تعلم: كيف نعرف؟ كيف نعيش؟ كيف نتعايش؟ وكيف نعمل؟

■ **ما هي اقتراحاتكم لإيجاد تحوُّلٍ جديد في التربية، ولا سيَّما في مجال التربية الدينية؟**

في الجملة، من أجل إِيجاد تحوُّلٍ في نظام التربية والتعليم، لا بدَّ من الاهتمام بالمحاور التالية:

1 ـ في مجال التعليم/ التعلُّمِ، لا بدَّ أن يحلَّ منهجُ «كيف» نتعلم؟ محلَّ «ماذا» نتعلم؟

2 ـ يجب أن تحلَّ «الكفاءة» محلَّ «العلاقات» في النظام الإداري.

3 ـ إحلال محورية «طرحِ الأسئلة» و«الاهتمام بمسار التعليم» في التقييم الدراسي محلّ محورية «الإجابة عن الأسئلة» و«النتائج والأرقام».

4 ـ لا بدَّ أن يحتل «المحتوى الداخلي» و«الإيمان الداخلي» محلَّ «الشكلية» و«الانضباط الخارجي».

5 ـ في التربية الاجتماعية، لا بدَّ أن تحلَّ «المهارات الأساسية للحياة» محلَّ «المعلومات» و«المحفوظات الذهنية».

6 ـ لا بدَّ أن تحل «العقلانية» و«المدنية» محلَّ «الأذواق الفردية» و«التحكم» في وضع البرامج واتخاذ السياسات.

أسُسُ الإصلاحِ
في نظامِ التربيةِ والتعليم

حـوار مـع

د. محمـد علي ايـازي

أُسسُ الإصلاحِ في نظامِ التربيةِ والتعليم

د. محمد علي ايازي(*)

■ في رأيكم، ما هي الأسباب الدّاعِيَة إلى طرحِ فكرة الإصلاح، مرَّةً أخرى، في نظام التربية والتعليم؟ وما هي الأسبابُ الموجبةُ لهذا الإصلاح ؟

بالرغم من أنّ فكرة الإصلاح هي أصلٌ لا ينحصرُ بزمان ولا مكان معين، وأنها تخضع للتغيرات الاجتماعية والتربوية والسياسية دائماً، فإنَّ المصلحين في كل زمان يهتمون بأكثر المسائل ضرورة وإلحاحاً في الطبقات والمؤسسات الاجتماعية، وأكثرها تطلُّباً للتحوُّلِ والتطوُّرِ.

لذا، فإن العزمَ على الإصلاح في نظام التربية والتعليم يبدو ضرورياً، في ظل التحوُّلات السريعة التي تَحدُثُ في المجتمع، وتُحدِثُ مشكلاتٍ فعليةً لجيل الشباب، وتؤدي إلى إضعاف القيم التقليدية في المجتمع. ولذا، فإن هذه الإصلاحات تتناسب مع الرؤية المستقبلية للجيل الشاب. ولا بدَّ من القول إن أصلَ هذه الإصلاحات، في الظروف الحالية، هو المواقف والتحليلات الخاطئة التي قام بها ـ يا للأسف ـ بعضُ الأفراد.

(*) من أساتذة الحوزة والجامعة في إيران.

وأعتقد أنَّ الأسباب التي تستوْجِبُ هذه الإصلاحات، هي التالية:

1 ـ تغيُّرُ المُثلِ والقيمِ التقليدية، والتحوُّلُ في نمط الحياة، وما ينجم عن ذلك من تغيُّرٍ في الأولويّات والاحتياجات.

2 ـ تفكُّكُ الهرمِ الاجتماعي التقليدي ورغبة المجتمع بالتغيير الجذري وعدم فاعلية الشعارات القديمة.

3 ـ ظهورُ الطبقات الاجتماعية الجديدة في المدن، والتفوُّقُ النسبي لأهالي المدن على أهالي القرى. وتلك مسألةٌ تؤثّر تأثيراً مباشراً على النموذج الاجتماعي، وفي كيفيَّةِ التعامل مع المشكلات.

4 ـ ازديادُ عددِ الطلاب الجامعيين والمثقفين وتوافُرُ المناخ الفكري والعلمي، وتأثيرُ ذلك على العائلة، وما يقتضيه من استخدام المنطق والأسلوب العلمي والاستدلالي في التعامل مع المسائل.

5 ـ الفشلُ في تطبيق الشعارات المطروحة من أجل تحسين المعيشة وحلِّ المشاكل، وعدم الاعتماد على طريقة حلٍّ معيَّنةٍ سلفاً.

6 ـ الأزماتُ الاجتماعية نتيجةَ فقدانِ التوازن ووسائل الضبط التقليدي للعائلة والأجواء التعليمية والتربوية والقانونية.

7 ـ مشاكلُ العملِ وتفشّي البطالة وازديادُ ساعات الفراغ، أدَّتْ جميعاً إلى تزايد الطلبات والتوقعات، وعرَّضَتْ فئاتٍ اجتماعيَّةً بأكملها للدمار.

8 ـ تغيُّرُ مسار انتشار المعلومات، وتزايُدُ سرعة انتقال المعلومات، وعدمُ توقُّفِها على نظام الإعلام الداخلي، نتيجةَ إغلاقِ الصحف، وهَوانِ الإعلام الداخلي .

9 ـ الظروفُ العالمية التي تميل إلى رفضِ العنف والتأكيد المتزايد على حقوق الإنسان.

10 ـ الحصارُ الشامل والتهديدُ المتواصل للبلد، بالإضافة إلى استغلال إسرائيل لأحداث 11سبتمبر، لمحاربة الشعب الفلسطيني ومن يقفُ إلى جانبه.

لذا، يجب أن يكون لدينا نوعان من الإصلاحات: إصلاحاتٌ ترتبط بنظام التربية والتعليم، وإصلاحاتٌ أخرى ترتبط بهيكلة نظام التربية والتعليم في البلد.

وتجدرُ الإشارة إلى أنَّ كثيرين يتكلَّمون عن الإصلاحات، وهم يعنون الإصلاحَ في البرامج التعليمية، وغالباً في مناهج التربية والتعليم، بينما إذا لم تدخل الإصلاحات في العلاقات الثقافية والاجتماعية، وهيكلية نظام التربية والتعليم، فسوف تبقى الإصلاحاتُ في تلك المناهج، حبراً على ورق.

لذا، لا بدَّ من ذكرِ بعضِ النقاط الضرورية، لإصلاح نظام التربية والتعليم، وهي:

1 ـ الإصلاحُ في البناء الفكري والتحليلي لدى المدراء والموظفين في الوزارة، مع إدراكِ التحوُّلاتِ التي تحدُثُ في المجتمع وتغيُّرِ الظروفِ الزمانية للتربية والتعليم، بحيث تكون البرامجُ التي توضَعُ، متناسبةً مع هذه التغيُّرات.

2 ـ تغييرُ رؤيةِ المدراء حول منهج التعليم، بحيث تصبح متناسبةً مع التغيُّرات التي حصلت، وبخاصَّة مع الظروف الاستثنائية، والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية، والأزمات الثقافية والسياسية التي يمر بها البلد.

3 ـ تغييرُ طريقةِ التعامُلِ مع الكادر التعليمي للبلد (الكادر التعليمي هو من أكثر الفئات الاجتماعية معاناةً، وهو يقومُ في الوقت نفسِه، بأخطر الأعمال)، ولهذا التغييرِ أهميَّةٌ متعدِّدَة، منها: عدمُ استخدام أساليب التسلُّطِ في التعامل مع الكادر التعليمي، وعدمُ

النظر إلى المعلمين كأدوات، ورفعُ المستوى العلمي للمعلمين وتطويرهم، وإيكال بعض الاختيارات إلى المدراء الوسطيين.

4 ـ تغييرُ رؤية المسؤولين في التربية والتعليم بالنسبة إلى أساليب التربية والتعليم الديني. وفي هذا الصَّدَدِ، لا بدَّ من التخطيط، للاستفادة من الأساليب غير المباشرة في التربية، ونبذِ الطرق البوليسية والروتينية، وعدمِ استخدام طريقة الإكراه في أداء الواجبات الدينية. ومن خلالَ تطبيق هذه المسائل يمكن أن نأمل في إصلاح النظام التعليمي للبلد؛ أما بالنسبة إلى إصلاح النظام التعليمي للبلد، فَلا بدَّ من الالتفات إلى النقاط التالية:

1 ـ الاستفادة من جميع الكفاءات، والتخلّي عن النظرة الضيقة وعن التحيُّزِ والتحزُّبِ في الاستفادة من الطاقات الإنسانية.

2 ـ الاستفادة من الطاقات المتخصصة في المجتمع، من خارج التشكيلات الرسمية، وذلك في مجال التخطيط العام للإصلاح.

3 ـ الاهتمام بحركة المعلوماتِ ونقدِها وتنقيحِها، من طريق الحوار والإفساحِ في المجال أمام المخالفين.

■ **ما هي الضروراتُ التي يطرحُها مبحثُ «العولمة» في إصلاح نظام التربية والتعليم؟**

لو سلَّمْنا بأننا اجتَزْنا المرحلةَ التي كانت تلعبُ فيها الجغرافيا والمكان، دوراً أساسياً ومهماً، قد مضَتْ وانقضتْ، فلا بدَّ أن نقبَلَ كذلك بأننا لن نستطيعَ وِقايةَ أنفسِنا من آثارِ العولمة على الدين والثقافة، إلّا إذا هيَّأْنا أنفسَنا لتلك الظروف، وحصَّنّا الجيلَ الشابَّ في مواجهةِ تلك التحديات. في هذه الحالة، سيكونُ الإصلاحُ في نظام التربية والتعليم، يعني إعدادَ البرامج التربوية والتعليمية، على نحوٍ لا تتحوَّلُ معه المواجهةُ

مع تلك المعلومات والتجاذبات، إلى أزمةٍ ومشكلة، أيْ أنْ يحصلَ بونٌ شاسعٌ وفراغٌ كبير. إذ يبدو أنَّ المشكلةَ الأهمَّ التي تواجِهُ نظامَ التربية والتعليم، في ظلِّ نظام العولمة، في دولةٍ مثل إيران، هي تلك المسافات التي تجعلُ المستوى العلميَّ والتعليمي والمعلوماتيَّ، مختلاً إلى حدٍّ تشعُرُ معه الطاقاتُ والكفاءاتُ الإنسانية بالانهيار والتخلف، لا بل بالاستسلام. ذلك لأنَّ تجربةَ الاستغرابِ، في العقود الماضية، علَّمتنا أخذَ العِبَرِ من الماضي، ونبَّهتنا إلى ضرورةِ اللحاقِ بالرَّكب المتقدِّم، وإلى المسؤولياتِ الجِسامِ المُلْقاةِ على نظامِ التربية والتعليم، الذي عليه أن يُطوِّرَ المستوى العلميَ والمعلوماتي، وأَن يُحصِّنَ الطاقات ويقيها من الانهيار والانبهار بالغرب.

ثمَّةَ مسألةٌ مهمَّةٌ في مبحثِ إصلاحِ نظامِ التربية والتعليم، والتحصينِ والإعداد، هي تربيةُ الطاقات على نحوٍ يتناسب مع التغيُّراتِ العالمية. ويمكنُنا أن نُلخِّصَ ذلك بالنقاط التالية:

1 ـ الاهتمام بالعلم مهما كان مصدرُه، عملاً بتعاليمِنا الدينية: «اطلبوا العلم ولو في الصين»، وكذلك «خذوا الحكمةَ ولو من المشركين».

2 ـ الاهتمامُ بالعمل والسعيِ والجِدِّ، لتهْيِئةِ أرضيةِ الاستقلال وثقافةِ الاعتماد على النفس، بدلاً من ثقافة «طَلَبِ الثروةِ والغِنى الفوري» السلبيَّة.

3 ـ قَبولُ المخالفِ بوصفِه حقيقةً اجتماعية، وتقبُّلُ الجماعاتِ المخالفة، بكل رحابة صدرٍ، واجتنابُ العنفِ، لكي تحلَّ ثقافةُ التعامل والتبادل محلَّ ثقافة الحذفِ والاتِّهامِ والتكفير.

4 ـ تعلُّمُ ضرورةِ نقدِ السلطة في سبيل الإصلاح والاعتدال، والموافقةُ على وجودِ القوى المخالِفة في مواقعِ القدرة.

5 ـ ترويجُ ثقافة المشاركة والثقة بالكفاءات والقابليات المختلفة، وإقناعُ الطُّلابِ بأنَّ العملَ لا يتم بيَدٍ واحدةٍ، وبأنَّ يدَ الله مع الجماعة.

6 ـ خلقُ فرصِ المناقشةِ الإيجابية الفكرية والتعليمية، والتخلّي عن العنف، والامتناعُ عن شطبِ الآخرين وحذفهم.

إنَّ البلدَ الذي يستطيعُ أن يتَّصِلَ بالشبكة العالمية بنجاح، أو يحرصَ على عدم انقطاع اتصاله بالعالم الخارجي، هو البلدُ الذي يمكنُ له أن يُنتِجَ المزيَدَ من المعلومات؛ والبلدُ الذي يُعتبَر جزءاً من الدول المتقدمة، هو الذي يمكنُ له الحصولُ على التقنية المعلوماتية، ويستطيع أن يستخدمَها استخداماً جيداً؛ فإذا لم يستطِعْ نظامُ التربية والتعليم، أنْ يُهيِّئ الأرضيةَ المناسبة لإنتاج المعلومات وتنميتها، وأنْ يواجهَ انسداد طريقِ المعلومات ، وأنْ يرفعَ الرقابةَ على سيرِ تدفُّقِ المعلومات، وإذا لم يتَّخِذْ موقفاً منطقياً ومنظماً وهادفاً في التعامل مع المعلومات، فإنه لن يستطيعَ منْعَ آثارِها السيئة المدمرة، وسوف يكون كطالبٍ قرويٍّ يدخلُ المدينةَ فجأةً، من دون أنْ تكونَ لديه معلوماتٌ عن أي شيء فيها؛ وسرعانَ ما يسقطُ هذا الطالبُ في فخٍّ ما، أو يتعرض للمهانَةِ أو البطالة، ويفقد ثقتَه بنفسه، ويرى نفْسَه غريباً بين الناسِ في الجوِّ المحيط به، لأنَّ هناك مسافةً شاسعةً بينه وبين الآخر. وحيثُ إنَّ المنافسةَ شديدةٌ جداً، يمكن لنا أن نضرِبَ مثالاً على ذلك، بطالبين يشتركان في اختبارات دخول الجامعة، أحدهما يستعينُ بالكتب الدراسية والتعليمية وبالمدرِّسين في المدرسة، وبالمدرِّسين الخصوصيين، وبأقسامِ المستشارين والمرشدين، علاوة على امتلاكه تجاربَ وخبراتٍ سابقةً. في حين أنَّ الطالب الثاني لا يمتلك كل هذه الوسائل والإمكانيات، ويريدُ أن ينافسَ الطالبَ الأوَّلَ، بما يُطالعه في الكتب الدراسية فقط. إنَّ نتيجةَ هذه المنافسة ستكونُ فشلاً ذريعاً بالنسبة إلى الطالب الثاني.

■ **ما هي الأسسُ المعرفيَّةُ للإصلاحات في نظام التربية والتعليم ؟**

لقد اتضحت هذه الأسس من خلال الأجوبة السابقة؛ ومع ذلك، نذكُرُ ما يلي:

1 ـ نستطيعُ، من خلال التحليل العلمي والتقييم الاجتماعي، أن نعرفَ نواقصَ النظام الفعلي للتربية والتعليم، والتي تكون ناشئة في الغالب من فقدان الارتباطِ بين الواقع الاجتماعي والتعليمي، والتواصلِ بينهما. كما يواجِهُ مجتمعُنا ولا ريبَ، أزماتٍ ترجعُ إلى عواملَ مختلفة لا تتَّصلُ مباشرةً بنظام التربية والتعليم. لكن المشكلة الأساسية في التربية والتعليم تعود إلى عدم وجود ثمراتٍ عملية من التعليم، فهناك الكثير من المواضيع تتعرَّض سنوياً للتغيير في المناهج الدراسية. فهل ترتبطُ هذه المواد الدراسية بالاحتياجات الخارجية للطُّلاب، وهل يمكن للطاقات الإنسانية الاستفادة منها ؟ لا بدَّ إذاً من طرْحِ مسألةِ الإصلاحات في التعليم، على شكل مثلث ذي ثلاثة أضلاع: التعليم والواقع الخارجي والاحتياجات.

2 ـ يعيشُ مجتمعُنا تخلُّفاً في المجالات العلمية والمعنوية، ويمكن تداركُ هذا التخلُّفِ، من طريق التخطيط الشامل، كما أن حلَّ مشاكلِنا الاجتماعية والاقتصادية، يتوقَّفُ على خلْق الأرضيَّة في الجهاز التنفيذي، في الجيلِ الشابِّ.

3 ـ إذا أردنا أن يكونَ لدينا رصيدٌ من العلم والعلماء، فلا بدَّ من أنْ يحتلَّ العلماءُ والباحثون مكانةً رفيعةً في أذهان المسؤولين، وبين أفرادِ المجتمع؛ أمّا إذا تعامَلْنا بطريقةٍ انتقائيَّةٍ، وروَّجْنا لكلِّ منْ يوافقُنا، وتعاملْنا بصورة غير لائقة، مع مَن يخالِفُنا من العلماء، أو إذا احتلَّ أصحابُ النفوذ والثروةِ المكانةَ الرفيعةَ والاحترام بدلاً

من العلماء والمثقفين، ففي هذه الحالةِ لا يمكنُ أنْ نتوقَّعَ اهتماماً بالعلم، وسيقع تعارضٌ لا محالةَ، بين العلم والعمل.

4 ـ لقد تغيَّرَتِ القيمُ الاجتماعية، وباتَ الإصرارُ على استخدام القيم السابقة في التعليم، مستحيلاً وضرباً من العبث؛ كلُّ ما يمكَنُ لنا أن نفعلَه، هو أن نختارَ من بين القيم الجديدة ما يتناسب مع قِيَمِنا ويُعينُنا على إصلاحِ النظام السلوكي.

5 ـ علينا أنْ نشدِّدَ على الأصول بدلاً من التشديدِ على الفروع؛ فهناك أولوِيّاتٌ في قيَمنا ومتطلباتنا، وهي ليست جميعاً في مرتبةٍ واحدة؛ فبعضُها أصليٌّ، وبعضُها فرعيٌّ في مرتبة أدنى، ويجبُ أنْ لا نخلطَ الأصل بالفرعِ، وأنْ لا نضعَ، عند التخطيط للإصلاح، المسائلَ الأساسيةَ والفعّالَةَ في موازاةِ المسائل الفرعية والثانويَّةِ، فمن يتركُ الأصولَ ويلتزمُ الفروعَ سيلقى الفشل حتماً.

■ **ما هي الأسسُ الدينيةُ للإصلاحاتِ في التربية والتعليم ؟**

يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (الرعد/ 11)، فإذا ما شكا المجتمعُ من بعض النواقص والمشاكل، فعلينا أن نفكر برفعِها بأنفسِنا، ولا بدَّ لنا منْ أَنْ نعْلَمَ من أين تنشأ مشاكلنا، وأنْ نفكِّرَ في إصلاحها بواقعيَّةٍ متناسبةٍ مع الظروف والأحوال.

يقولُ أميرُ المؤمنين عليه السلام: «إذا تغيَّر السلطانُ تغيَّرَ الزمان»؛ فإذا تغيَّرَت السلطةُ، وعمِلَ النظامُ السياسي والاجتماعيُّ على إيجاد التمايز والاختلاف الطبقي والرشوة والظلم القضائي، فاعلموا أنَّ هذه التصرفاتِ الحكومية ستؤول إلى الفقر والمسكنة والحرمان والفساد والتمرد. لذا، يجب التفكيرُ في إصلاحِ تلك الأسبابِ لكي تنتفي هذه النتائج؛ ويمكنُ القيامُ بمثل هذا الإصلاح في الوقت الذي يكون هناك

نظامٌ أداريٌّ سليم يحكم المجتمع، فتغييرُ السلطةِ يؤدّي إلى تغيراتٍ اجتماعية أخرى.

أخيراً، بالرغم من أهميَّة عملية التربية والتعليم، هناك عواملُ أخرى تلعب دوراً مهماً وأساسياً في نظام التخطيط ووضع البرامج في عمليةِ التربية والتعليم نفسها. يقول أمير المؤمنين عليه السلام: «الناس بزمانهم أشبه بآبائهم» أي إن المجتمع، ولا سيَّما جيل الشباب، يتأثر بالظروف المحيطة به ولئن كان بعضُ هذه الظروف يتحكَّمُ به القيِّمون على عملية التربية والتعليم، والبعضُ الآخر تتحكَّمُ فيه وسائلُ الأعلام، فإنَّ هناك ظروفاً يحدِّدُها التعاملُ الاجتماعي لأصحاب السلطة. تقولُ الروايةُ: «الناس على دين ملوكهم»، وكلُّ مشكلةٍ أو نقيصةٍ في سلوك الحكومة، سوف تتركُ أثراً سريعاً ومباشراً على المجتمع. وأحدُ المظاهر الجزئية لهذا السلوك هو تعاملُ المدراء والمعلمين.

ثمَّةَ مسائلُ كثيرةٌ أخرى، تندرج في إطارِ أسُسِ الإصلاحات، وهناك تعاليمُ جميلةٌ جداً يمكن عرضُها من خلال الآيات والروايات، في مجالِ عملية الإصلاحات، ولكن يضيق المقامُ هنا لعرضِها، وأتركُها إلى فرصةٍ أخرى. وأسأل من الله سبحانه وتعالى التوفيق لكلِّ العاملين في مجال التربية والتعليم.

الإصلاحات في النظام التعليمي

قــراءة سـوسـيولوجيـة

حـــوار مــع

د. غلام رضا صديق أورعي

الإصلاحات في النظام التعليمي
قــراءة ســوسـيولوجية

د. غلام رضا صديق أورعي(*)

■ **كيف تقرأون أوضاع التربية الدينية عند الناشئة والشبيبة في الوقت الراهن؟**

ـ إذا أردنا أن نتناولَ مسألةَ الأوضاعِ الدينية، فعلينا أولاً أن نوضِحَ معنى التديّن، ثم نحدِّدَ معاييرَه. فأحياناً يكون معيار التديّن بالمعنى الأشمل أداء المرء للواجبات، وتركه للمحرّمات. وفي أحيان أخرى نضيف معياراً آخر مثل الإيمان بالله، ومن ثم نضع تفاصيل لهذا التعريف فنقول: على المرء أن يكون ملجؤه إلى الله، وأن يتَّقيَهُ (وكل هذا يعني أنّ الله موجود)، أو على الأقل، إذا سُئل هل أنّ الله موجود يجيب بالإيجاب.

لو ألقينا نظرةً على الدراسات المنجزة في الأعوام القليلة المنصرمة، وتأمّلنا بخلفية مسبقة، في المشاهدات الميدانية في الأحياء والشوارع والاستطلاعات وردود الشبهات الموجودة في ثنايا الدراسات المتعددة، لوجدنا أنّ ما يربو على 95 في المائة من الأفراد الذين يوصفون بالبالغين يُقرّون بوجود الله. بل إنّ أحد الاستطلاعات التي

(*) أستاذ جامعة فردوسي في محافظة مشهد الإيرانية.

أجرَتْها دائرة الإذاعة والتلفزيون أظهرتْ أنّ حواليْ 97 في المائة يؤمنون بهذه الحقيقة؛ وعلى هذا الأساس، يوصي الباحثون مُعِدّي البرامج بأنّه لا داعيَ بعد الآن لإعداد البرامج التي تتناول مسائل الإيمان بالله، والتركيز بدلاً من ذلك على التعليم والمعارف الدينية.

لكنّا إذا تأمّلنا هذه النقطة، وتساءلنا: كم هو عددُ الذين مرّوا بتجارب إيمانية، مثل النذر والتوجُّهِ إلى الله والاستعانة به وما شابه ذلك، سنجد أنّ بعض المؤمنين بالله والذين يحرصون على أداء الصلاة لم يعرفوا تجاربَ بهذا المعنى. ولكن تُشيرُ الدراساتُ إلى أنّ 85 في المائة من الأفراد يحملون تجارب دينية: مثلاً تقديمَ النذور، الدعاءَ وطلبَ الحاجات، اليمين (اليمين المغلَّظَة وليس الذي تعوّدت عليه الألسن). ويختلف الأمرُ بعضَ الشيء إذا نظرنا إليه من زاوية الصَّلاة مثلاً، وتساءلنا: هل تصلّي؟ أو إلى أي مدى تلتزم بأداءِ الصلاة في أوقاتها؟ أو أسئلة أخرى كتلك التي اعتادت الدراساتُ طرْحَها علينا في السنوات الخمس أو الستّ الماضية، وضمن خيارات: دائماً، على الأغلب، أحياناً، نادراً، أبداً؛ أو الأسئلة التي تُطْرَحُ على الأفراد مثل «إلى أي مدى تعتبرُ نفسَك متديّناً»؟

بيَّنَ استطلاعٌ أُجْرِيَ في مدينة مشهد الإيرانية هذا العام، على الطالبات حول هذا الموضوع، أنّ 3,3 في المائة منهنّ قُلْنَ بأنّهنّ لَسْنَ متديّناتٍ أبداً، ولا يعني ذلك بالضرورة إنكارَهُنّ لوجود الله، بل ربّما ظَنَنّ أنّ مَن لا يصلّي ليس بمسلم، ولهذا كان جوابهنّ بالنفي؛ كما بيَّن الاستطلاعُ أنَّ 77 في المائة منهنّ أَجَبْنَ بأنّهنَّ يُصَلّينَ غالباً أو دائماً. وأظهرت دراسة أخرى أجراها السيد طالبان قبل سنوات، أنّ 77 إلى 80 في المائة لا تفوتهم أبداً أو غالباً فريضتا الظهر والعصر. لكن في العادة تكون التوقّعات أعلى، لأنّنا نريد أن يواظبَ الصبيان ممّن يبلغون سنّ الخامسة عشر أو السادسة عشر على إقامة الصَّلاة، أي بعد سنةٍ أو سنتين

من بلوغهم سنّ التكليف، وأن تواظب أيضاً الفتياتُ اللاتي يَبْلغْنَ سنّ الثانية عشر أو الثالثة عشر، وأن يحافظوا على الطقوس المهمة بنسبة مئة في المائة؛ ومع ذلك، فإنَّ الوقائع تشير إلى أنّه ما من طقوس تؤدّى بنسبة كاملة.

خلال دراسةٍ أنجزتُها تحت عنوانِ «الأفكار الاجتماعية في أحاديث الأمر بالمعروف»، عثرتُ على رواياتٍ استلهَمْتُ منها الفكرةَ الاجتماعية القائلة بأنّ الانصهار الاجتماعي يجب أن يكون هدفاً، ولوْ في حدوده الدنيا. فإذا أردنا على سبيل المثال، أن نطبّق مسألة الأمر بالمعروف، فلا نتوقّع أن يحقّق الجميع أعلى درجات الامتثال. نعم، قد يُعتبَرُ القيامُ بالواجبات وترك المحرمات في مجال التربية الدينية ضمن مستويات الحدود الدنيا المُشار إليها أعلاه، ولكن مع ذلك، لم تكنِ الاستجابةُ يوماً عند مستوى 100 في المائة في أيَّة حالة.

تصنّف الروايات الإيمانَ إلى مراتب ودرجات، وكلٌّ حسبَ درجةِ إيمانه، بمعنى أنّ الاستجابةَ عند هؤلاء ليسَتْ بالدرجة نفسها، ولكن من الضروري أنْ يصنّفَ كلُّ فردٍ مع أقرانه.

أظهرتْ دراستان أجْرِيَتا في معهدنا بمشهد، وكنتُ المشْرفَ عليها، أنّ 75 في المائة من طَلَبَة المراحل الثانوية يستمعون إلى الأشرِطة غيرِ المُجازة. حسناً، إذا كان معيارُ التديّن الذي نضعه هو أداءُ الصلاة، فإنّ 78 في المائة من هؤلاء هم من المصلّين، لكن إذا لم يُدرِكْ فتًى في السادسة عشر من العمر، صلاةَ الظُّهرِ في إحدى المرات، فلا يعني هذا أنّه إنسان متهاونٌ في صلاته، وذلك لأنّه في العادة، يؤدّيها في وقتها، وقد صنّف نفسه على هذا الأساس، لكن احتمالَ نسيانِه واردٌ، لذلك فهو يقوم بقضائها. بعبارة أخرى، أنّ 77 في المائة هم متديّنون، أمّا إذا جعلنا معيارَ التديّن الإيمانَ بالله، فسترتفع النسبة إلى مستوى أعلى من ذلك.

في ما يتعلّق بالصوم، وبسبب الحالةِ الطقسية الخاصة التي تشكّلها، والأجواءِ الاجتماعية التي تحتضنها، فإنّ النسبة ترتفع أكثر فأكثر. ففي مدينةِ مشهد، حيث تُعطَّل الإداراتُ الرسمية والمحلاتُ التجارية، عند حلولِ موعدِ الإفطار، وتستريحُ الشوارعُ من مظاهرِ الزّحام، يضطرُّ المرءُ في أجواءٍ كهذه، أن يصومَ، وإلا فإنّه سيبقى أسيرَ هذه الحالة.

وبالعودةِ إلى السؤال الأصلي «إلى أي مدى تعتبِرُ نفسَك متديّناً؟»، نجد أنّ الفردَ الذي يحملُ رؤيةً دينية محددة، يمكن له الإجابةُ عن هذا السؤال، أو أنّ ما بين 60 و 70 في المائة يعتبِرون أنفسَهم متديّنين، في حين أنَّ 25 في المائة يستمعون إلى الأشرطة غيرِ المُجازة.

أما بالنسبة إلى الملابس، فإنّ حوالي 70 في المائة منها تواكب الموضة السائدة، وتحوي صوراً أو عبارات أجنبية. وفي دراسةٍ ميدانية أنجزناها حول النزوع إلى التقليعَةِ الهيبِّيَّةِ، شملت خمس سنوات وهذه السنة أيضاً، تبيَّنَ أنّ 75 في المائة من الذين يقلِّدون الملابسَ الهيبِّيَّة، إنّما يفعلون ذلك حبّاً في الظهور وجذب الانتباه، وأنَّ حوالي 18 في المائة فقط يؤمنون حقّاً بتلك النزعات.

وفي دراسةٍ أخرى تكفَّلَتْ بنفقاتِها مديريةُ الإرشاد في محافظة خراسان الإيرانية، وكان السؤالُ الموجَّهُ إلى الأفراد «من هو مطربُك المفضَّلُ ومثَلُك الأعلى؟»، حصل كلٌّ من محمد أصفهاني، وهو من المطربين المُجازين، ومطربٌ إيراني آخر يقيم في الخارج، ولا يحضرني اسمُه الآن،حصل على أعلى نسبةٍ، وهي 6 في المائة، بينما حصل المطربون الأجانب على أدنى نسبة. أمّا عن سبب الاستماعِ، فكلٌّ ذكَرَ أسبابَه الخاصَّة به، فبعضهم عَزا استماعَه إلى تذوُّقِه لمعاني الأشعار،

والبعضُ الآخر إلى اللحن، وكثيرون نَفَوْا أن يكونَ هناك سببٌ بعينه.

أعتقد أنّ من الضروري هنا، أنْ نحدِّدَ معيارَ التديُّنِ الذي نقصده، وعندئذ سنحصل على تعاريف مختلفة. أتَتْ أجوبةُ الأشخاصِ المختلفين الذين شملتهم الدراسةُ، متباينةً أيضاً بسببِ تبايُنِ قراءاتهم لمعنى التديُّن. ولم يطرأ أيُّ تغيُّر ملحوظٍ على النسب المذكورة، مع تكرارِ الدراسة في فتراتٍ زمنية معيَّنة وأماكنَ مختلفة. لذا، يجب أن لا يساوِرَنا أدنى شكٍّ في هذه الحقيقة الاجتماعية التي تعبِّرُ عن نفسها على هذا النَّحو.

من هذا المنطلق، إذا أردْنا الإجابةَ عن طبيعة أوضاع التديُّنِ لدى الشباب، يجب أن تكونَ في ضوء التصنيف الذي ذكرنا؛ وعندئذٍ، ستتراوحُ نسبةُ الذين يرَوْنَ أنفسَهم مُتَديِّنين، ضمْن الحدودِ الدنيا للتديُّن، أي الإيمان بالله بوصفه خالقَ الكون، إلخ.. بين 95 و 97 في المائة.

وإذا أخذْنا الالتزامَ شكلاً متكرراً وعملياً عند الفرد، فسيكون الحديثُ عندئذٍ عن الصلاة والصوم، وستتراوَحُ النسبة بين 75 و 80 في المائة، وهي النسبةُ نفسُها في التجربة الدينية.

أما إذا جعلْنا معيارَ التديُّنِ التعامُلَ المقيّد بين الجنسين، فالأمرُ سيختلف بطبيعة الحال، وستتبيّن ذلك أكثر عند زيارتِنا لإحدى الكليات، وسنرى كيف يتبادلُ الجنسان التحياتِ والأحاديثَ الودّية والنقاشات بينهم وكذلك اللوازمَ والكراريسَ، ويتزاورون ويتهاتفون مع بعضهم كالأخوة؛ وتلك تصرُّفاتٌ تنظر إليها ثقافتُنا التقليدية بعين الشكِّ والريبة، كما يُنظَرُ إليها من الزاوية النظرية والدينية أيضاً على أنها ضربٌ من المعاصي.

ذاتَ مرَّةٍ جاء أحد الأساتذة إلى مدينة مشهد في مهمّة إلى دائرة

الأوقاف الكائنة بجوار ملعب (تختي)، وصادف ذلك اليومَ إقامةُ إحدى المباريات الرياضية. يصِفُ هذا الأستاذُ مشاهداتِه للشباب وهم يخرجون من الملعب، وكان ذلك في العام 1992، فيقول: «لقد راقبتُهم لمدةٍ تزيدُ عن عشرين دقيقة، فكانت مظاهرُهم، من الرأس حتى أخمصِ القدمين تنطقُ بالمعاصي والآثام». حسناً، هذا معيارٌ آخرُ للتديُّنِ يُعنى بشكل اللباسِ، وطريقةِ تسريح الشعر، أو طريقة التعامل مع كبار السنّ.. وكلُّها شواخص إذا أمكن تقييمها وترجمتها إلى درجات وعلامات مدرسية، فستكون النتيجة التي يحصلون عليها هي الصفر حتماً.

هناك دراسةٌ أخرى أُجرِيَتْ قبل سنوات عدَّة، أظهرَت أنّ نسبةَ الالتزام بالدين والأخلاق قريبةٌ من النسبة السابقة نفسها، أي ما بين 70 و80 في المائة. طبعاً، بعضُ أسباب ذلك تعودُ إلى أنّ مسيرةَ الانصهارِ الاجتماعي في المجتمع الإيرانيِّ، ستصل إلى حدِّ الكمال في السنوات المقبلة، بما فيها دراستُنا لمسألة التديُّنِ أو التربية في الأسرة، إلخ...

في بعض المجتمعات، عندما يبلغُ الفتى الخامسةَ عشرةَ أو السادسة عشرة من العمر، يصبح بالغاً، ويترتّب على هذا البلوغ التزامٌ بالقوانين والقواعد التي تسري على المجتمع، والتعرُّضُ للعقوبات القانونيَّة على المخالفات.

في اعتقادي، أنَّ مجتمعَنا، على غرار المجتمعات الغربية، اعتبر الحدَّ الفاصل للانصهار الاجتماعي، بلوغَ سنّ الثالثة والعشرين أو الرابعة والعشرين، وذلك بسبب طول فترة الطفولة. لذا، علينا الاحتياط والحذر عند توجيه هذه الأسئلة إلى الطَّلَبة.

آخرُ التحقيقات المحلِّيَّةِ على هذا الصعيد، تحقيقٌ للسيد عبد العلي رضائي، تحت عنوان: «الدوافع والقيم والرؤى» وهو على شكل

كراساتٍ صغيرة. وقد ورَدَ ذلك أيضاً، في كتابِ «فوائد النتاجات الثقافية» للدكتور رجب زاده، وكذلك في تحقيقٍ بعنوان: «الوعي والقيم والرؤى» للدكتور منوجهر محسني. قد يتبادر إلى الذهن، عند مطالعة هذه التحقيقات، أنّ مستوى التديّن قد انخفض بشكلٍ عام؛ وهناك فئةٌ تقول بأنّ التديّن عندَ أسلافِنا كان أقوى منه عندنا؛ لكنّي شخصياً لا أميلُ إلى هذا الرأي. طبعاً، لا أريدُ الزَّعْمَ أنّ أفرادَ هذا العصر أكثرُ تديُّناً، لكنّي أحكم من خلال الحكايات التي أسمَعُها من بعض المسنّين، وأقرأها في بعضِ السِّيَرِ المنشورة، فهي لا تدلُّ البتَّةَ على أنّهم كانوا أكثرَ تديّناً؛ فهُمْ لم يكونوا جميعاً من المصلّين، وبما أنّ معيارَنا الوحيد هو صلاةُ الفرد، ربَّما نكونُ لا نستسيغُ عباراتٍ من قبيل «عادةً أصلّي» أو «أحياناً أصلّي» إلخ... كذلك فإن الجيلَ السابق لم يكن يستسيغها في زمنِه. لذا، فإنّه صنَّف الأفرادَ إلى «تاركٍ للصلاة» و«متهاون في الصلاة» وغير ذلك.. وكان يرى في ترْكِ الصلاة عملاً سيئاً، لكن هذا لا يعني أنّ جميع الشباب في ذلك الزمن كانوا من المصلّين. كانت هناك نسبةٌ معيَّنةٌ من الشباب يرتكبون المعاصي، كشربِ الخمرِ مثلاً، وكانت هذه الظاهرةُ بارزةً إلى حدٍّ يدفعُ الخطباءَ إلى تناولِها على المنابر باستمرار، قائلين: إنّ من يشرب الخمرةَ يسْكرُ، ومن ثَمَّ يخلِدُ إلى النوم فيصبح زوجَ الشيطان؛ وعندما يعودُ صباحاً إلى رُشدِه، عليه أن يغتسلَ غَسْلَ الجَنابَة. ويبدو أنّ الجميعَ، في ذلك الوقت، كانوا يعتقدون أنّ عرَقَ الجُنُبِ نَجِسٌ. لذا، كان شاربُ الخمرِ يذهبُ عند الصباح إلى جدول المحَلَّةِ التي يسكن فيها، ليغتسِلَ ويتطهَّر. سمعتُ هذه القصصَ مرّاتٍ كثيرةً، ومن أشخاصٍ كانوا يقطنون في مختلف محلات مدينة مشهد. نستنتجُ من ذلك، أنّ هذا العملَ كان شائعاً إلى حدٍّ أن الخطباء كانوا يلجؤون إلى استنفار حميّة شاربي الخمر، أو في الحقيقة، وأحياناً إلى تقريعهم وإهانتهم، لكي يُقلِعوا عن هذا العمل. ولكثرة ما كانوا يردّدون هذه المسألة بجدٍّ، خُيِّلَ

إلى البعضِ أنّ شربَ الخمر يوجِبُ غسلَ الجنابة، وإلا فما حاجة شاربي الخمر إلى الغسل، وهم ممَّن يرتادون المسجدَ على الدوام ويُسهِمون في مجالس العزاء الحسينية؟ لو كان معيار التديّن الحضور الدائم في المسجد، لكانوا متديّنين وفق هذا المعيار، أو كانت إقامة الصلاة أو الوضوء معياراً لكانوا متديّنين أيضاً. أمّا إذا كان شربُ الخمر معياراً لعدم التديّن، فهؤلاء ليسوا متديّنين. لكن بالطبع لا يمكن لنا نحنُ، أن نحدّد ذلك.

إذن، النقطةُ الأولى هي تحديدُ معاييرِ وضوابط التديُّن. وقد ناقشنا هذه المسألة بما يناسبها. النقطة الثانية هي أنَّ علينا أنْ نبيّنَ طبيعةَ الأهداف التي نسعى إليها، من وراء نشر التربية الدينية في مجتمعنا. ثمَّةَ شِقٌّ انتقائيٌّ من الموضوع، يتَّصلُ بأفكارنا وقراءاتنا؛ أما الشِّقُّ الآخرُ فهو ضرورةُ أن نتحلّى بالواقعية وأن لا نُضَمِّنَ أهدافَنا أفكاراً مستحيلة. فإذا كانت الدراساتُ والبحوث النظرية المعتبرة، تُشيرُ إلى استحالةِ تبنّي المجتمع رؤيةً موحَّدةً بنسبة مئة في المائة، فعلينا في هذه الحالة، أن نُبعِدَ هذه الفكرةَ عن قائمة أهدافنا، لأنّ التجاربَ العقلية والتاريخيَّةَ تنطقُ باستحالةِ حدوثِ مثلِ هذا الأمر، فأيَّةُ فائدةٍ في تعيين مثلِ هذه الأهداف، إذا كنّا سنعجز عن تحقيقها فيما بعد؟

من هنا، يجب أن نتعرّف أولاً على قراءة وزارة التربية والتعليم لمفهوم التربية الدينية، وأن نعرف ثانياً ماذا تحقّق من هذه القراءة حتى الآن؟ وهل كان الهدفُ المرسومُ عقلانياً وموضوعياً؟.

ثمَّةَ ملاحظة أخرى تتعلَّقُ أيضاً بوزارة التربية والتعليم، وبإمكان اضطلاعها حقّاً بمسؤولية التربية الدينية. في مقالةٍ قدَّمتُها إلى مؤتمرِ وزارة العلوم، وهي بعنوان: «الثقافة والمجتمع والجامعة»، أشَرْتُ فيها

إلى أنّ علماءَ الاجتماع قد صنّفوا الانصهار الاجتماعي إلى صنفين: ابتدائي وثانوي. يختلفُ تعريف الانصهار الاجتماعيّ عن بعض تعاريف التربية، وذلك لأنّ تعريفَ بعضِ العلماء التربويّين يقتربُ من المفهوم السوسيولوجي للانصهار الاجتماعي، مثل الإصغاء، انتقال الثقافة، إلخ... في حين يطرح البعض الآخر مقولاتٍ مثل توظيف المواهب، ومقولاتٍ أخرى تتباين بعضَ التبايُنِ عن مفهوم الانصهار الاجتماعي. هنا، أريد أن أعبّر عن رأيي بلغة سوسيولوجية فأقول إنَّ للانصهار الاجتماعي الابتدائي ضوابطَ، أوَّلُها، أنّ الرسالةَ المستلَمَةَ تدوم إلى آخر العمر. فإذا لم يكُن المرءُ مؤمناً بحاملِ الرسالة، فلن يستطيعَ استلامَ رسالتِه، وإذا تغيّرَ رأيُه فيما بعد، في حامل الرسالة، فسوف يتخلّى عن رسالته. عِلْماً بأنَّ هناك حالاتٍ انفصلَتْ فيها الرسالةُ عن مصادرها وأصبحتْ مستقلة.

في الجانب الآخر، هناك انصهارٌ اجتماعي ثانوي يزوّدُ الفردَ بالتخصّص، فيستطيع الفردُ عندئذٍ التمسُّكَ بالرسالة ورفضَ مصدرها. والأغرب من ذلك أننا نستطيع في الانصهار الاجتماعي الثانوي، استرجاعَ الرسالة أو حفظها في الذاكرة، في حين أنَّ الرسالةَ المستَلَمَةَ في الانصهار الاجتماعي الابتدائي، ليست قابلةً للحفظ. في الانصهار الاجتماعي الابتدائي، إذا كنتُ قد آمنتُ بالله، فلا يمكن لي القولُ بأنّي أنسى هذا الإيمان أثناءَ ممارستي التجارةَ، بينما أستطيع أن أقول بأنّي أدرسُ السوسيولوجيا والفلسفة والرياضيات، ولكن عندما أغادرُ الصفَّ، سأكون في تصرفاتي وكلامي وطريقة مشيي كأيِّ إنسانٍ عادي. وهذا ما يحصل بالفعل، عندما نرى أستاذاً مشهوراً في علم الأحياء، لكنّه يعيشُ كالآخرين عيشةً عادية في مأكله وملبسه. وهذه كلها تدخل ضمن الانصهار الاجتماعي الثانوي المذكور. مثالٌ آخر: يُمكِنُ لأستاذِ علم الفلك أنْ يقولَ لولده في المنزل: «انهض، قد طلعت الشمس»، في

حين أنَّ هذه العبارة لا تصدرُ عنه قطّ في الصفّ، لأنّ الأرضَ هناك تدور باستمرار لتواجه الشمس.

الملاحظة الثالثة التي أودّ ذكرَها، هي التالية: إذا أرادَ أحدٌ التخلّي عن انصهاره الاجتماعي الابتدائي في الكِبر، ليبحثَ لنفسِه عن انصهار اجتماعي ابتدائي جديد، يُسمّى اصطلاحاً «الاستحالة الثقافية»، فسيكونُ هذا الفردُ حالةً فريدةً أو نادرةً تبلغ نسبتها: 1/ 100.

في أحدِ المؤتمرات التي عُقِدَتْ لمناقشة التحدِّياتِ الثقافية في الجامعة، نُشِرَتْ مقالةٌ كتبتها بالاشتراك مع رئيس إحدى الجامعات، ويبدو أنها كانت جيِّدة؛ في تلك المقالة استندتُ إلى هذه النقطة بالذات، واستعرضْتُ بعض الأمثلة. ذكرتُ أنّنا يومياً نُنجِزُ بعضَ الأعمال المتخصصة، فما هو موقع القسم الثقافي في منظومتنا، وأين هذا من التعليم؟ كم أستاذاً رصدنا لهذه المهمة؟ لا وجود لذلك كلِّه، وجلُّ ما في الأمر، أنَّ لدينا عدداً من الموظفين ومبلغاً من المال، وصحيفةً وبرامجَ مساعدة غيرَ شاملة.وغيرَ ملزمة. كيف يُعقَلُ أن تكونَ الأمور على هذا النَّحو، وهل لهذا العمل أساتذة مختصّون؟

حالياً، نجدُ أنَّ الأساتذةَ، في جميع جامعات إيران، ومن مختلف الآراء والفروع، عندما يحضرون إلى الصفّ، يتركون كل هذا وراءهم، فهم يفتقدون إلى الموقف الثقافي في الصف، وكأنما هم متَّفِقون على ذلك فيما بينهم. بعبارة أوضح، أنا رجل دين وأحضر إلى الصف باللباس الديني والعمامة، إذن أنا، في نظرهم، أتبنّى وجهة النظر الدينية، في حين أنّي لا أتفوَّه ولا حتى بعبارة دينية واحدة، إلا في آخر البحث، بصورة ضمنية ولغاية محدَّدَة، وذلك كي لا يعتقدَ الطَّلَبَةُ أنّني أخطأت المكان، فهنا محل إلقاء المحاضرات التخصصية.

أما الباقون، فهُمْ من مشاربَ علمانيةٍ، وليست لهم ممارساتٌ دينية. كما أنّه ليس هنالك من أستاذ يعنّف الطالبة مثلاً أو يقوم بطردها من درسه بسبب إظهارها شعرَها، فيضطرُّ الأستاذُ إلى التغاضي عن الموضوع، سواء رضِيَ بذلك أمْ لمْ يرضَ. وهو يفعل في هذه الجامعة ما يفعله زملاؤه في الجامعات الأخرى، فمحاضراته هذه لا تمنح أحداً ديناً ولا تسلبه ديناً.

أمّا وزارةُ التربية والتعليم، فمهمّتُها، في ضوء الوصف الذي وضع لها («أنّها مصدرُ التنظيم وتحديدِ المضامين والتأليفِ وإعدادِ المعلمين ووضعِ الهياكل»)، هي تشخيصُ مدى استعداد الفرد للانصهار الاجتماعي الابتدائي والانصهار الاجتماعي الثانوي؛ فمثلاً، معرفةُ حدودِ إحاطتِه بعلم الفيزياء وإمكانيةُ التحاقِه بالجامعة، يدخُلُ ضمْنَ الانصهارِ الاجتماعي الثانوي.

بشكل عام، علينا أن نستقصي مدى مسؤولية هذا الجهاز حيال الانصهار الاجتماعي الابتدائي حيث تعتبر التربية الدينية جزءاً منه. إنّ الهدف الرئيسي للمرحلة الدراسية الابتدائية هو تحقيق الانصهار الاجتماعي، الذي يشمل تعليمَ التلميذ الإملاءَ والقراءةَ والكتابةَ والأعدادَ والحسابَ على الأصابع.. باختصار يجب على التلميذ تعَلّمُ هذه المهارات إذا كان يريد الانصهار في المجتمع.

وعندما ينتقل إلى المرحلة المتوسطة، تتقلّصُ هذه الأشياء إلى النصف، وهذا النصف هو قليل من الرياضياتِ والنموِّ العقليِّ والاطّلاع على بعض النتائج العملية في العلوم. أما في المرحلة الثانوية، فتتحوَّلُ النسبة إلى 80 في المائة بدلاً من 20 في المائة، وهذه لا تخصّ البعدَ الدينيَّ وحده، فالطالب في هذه المرحلة يتهيّأ لتعلُّمِ قواعد المجتمعِ والنظامِ العامِّ

وأهميةِ الأسرة، والتعرّفِ على طبيعة الحكومة ودراسة الأدب الفارسي وممارسة اللغة الفارسية، فهذه جميعاً من عناصر الانصهار الاجتماعي الابتدائية، ليصبحَ الطالب عندئذٍ مستعداً للدروس باحتراف.

من ناحية أخرى يجب أن لا ننسى أهميةَ الأسرة، لأسبابٍ ثقافية، فمجتمعُنا لم يتحوّل بعدُ إلى مجتمعٍ نصفٍ متديّنٍ ونصفٍ علمانيٍّ؛ لكننا نراه، إذا نظرنا إليه من بعض الزوايا الثقافية، في حالةٍ ازدواجية. لاحظوا، عندما يكون هنالك مجتمع وثقافة، توجد تبعاً لذلك عناصرُ تُطْرَحُ على أنّها قِيَمٌ وقواعد، وبعد حين تبدأ بصورة طبيعية، عمليَّةُ تقسيم الولاءات لهذه القيم والقواعد، إذا جرَت العمليةُ بعيداً عن الظروف الاستثنائية. وأحياناً يخرجُ المجتمعُ من هذه الحالة الطبيعية، فينحرفُ الخطُّ البيانيُّ لهذا الطرف أو ذاك. وأحياناً أخرى، عندما نُجري بعضَ الحسابات على المجتمع، يظهرُ لنا خطّان بيانيّان طبيعيّان، أيْ أنّنا نرى المجتمعَ من زاويةِ هذه الفكرة، مقسوماً إلى قسمَين. هناك خمسُ دراسات على الأقلّ، تُشير إلى أنّ ثمّةَ حالةً من الثنائيّةِ تعيشها الثقافة الإيرانية، بالنسبة إلى مبادئ من قبيل الإيمان والقبول والمراعاة والتنفيذ.

أظهرَ استطلاعٌ أُجرِيَ في العام 1993 حول نوع الحجاب المفضّل (وليس التبرّج أو السفور): هل هو التشادور أم الرداء الطويل؟ فكان نصيبُ كلٍّ من هذين الزيَّيْن نسبة خمسين في المائة من نتائج الاستطلاع المذكور. ولكنْ، بحسبِ آخرِ الدراسات الميدانيَّةِ التي أُجرِيَت في مدينة مشهد الإيرانية، تراجعت النِّسبَةُ، في أوساط الطالبات اللواتي يلبَسْنَ التشادور، إلى 24 في المائة، وارتفعتْ نسبةُ الرداء الطويل إلى 62 في المائة.

بعد الانفتاحِ على الغرب، أصبح واحدٌ في الألف من الناس

متغرّبين، وثلاثةٌ في الألف مناوئين لهذا التيار. أما الباقون فهم في وادٍ آخر. فإذا أردْنا اليومَ، مقارنةَ الأوضاع الثقافية للناس، نجدها متباينةً في كل شيء: في العادات والتقاليد والذهاب والإياب والنوم والخير والشر والجمال...

في العام 1988 عندما كنتُ أدرّسُ مادَّةَ عِلْمِ الاجتماعِ في مؤسسة باقر العلوم التابعة لمكتب الإعلام، كان هناك بحثٌ حول عِلم الجمال، حيث ضربتُ مثلاً من أدبنا، فقلتُ إنَّ التغزّلَ بجمال سَوادِ الشَّعرِ والعيونِ كان فيما مضى شائعاً في أدبنا، لكنَّ الأمرَ تغيّرَ في العصر الحاضر، فباتَ الأصفرُ هو اللونُ المفضَّلُ للشَّعرِ اليومَ، كما أصبح الناسُ يضعون عدساتٍ زرقاء على عيونهم.. ما كدتُ أنهي لفظَ هذه الجملة الأخيرة، حتّى صاحَ اثنان من الحضور: «إنه فعلاً لونٌ جميل»، فقلتُ حسناً، أنا أيضاً أميل إلى هذا الرأي، فمعايير الجمال قد تغيّرت وها أنتُم تَرَوْنَ في الوقت الحاضر، كم من الأموال تُنفَقُ على صَبْغِ الشَّعر، وكلما قلنا إنّه عملٌ مضرٌّ، قالوا بل إنّه أمرٌ شائع. هناك قيمٌ وقَواعدُ لها خطّان بيانيان، مثل الغذاء واللباس والترفيه والمسكن والحب وأشياء أخرى كثيرة. ثمَّةَ انتقادٌ أكرّره حيثُما ذهبتُ، وهو أنّ الإشكاليةَ التي يُعاني منها التخطيطُ في مراكز صنع القرار الثقافي، مثل وزارة الإرشاد والتلفزيون إلخ... هي أنّ هذه المراكز التي هي عبارة عن دائرة مسؤولياتنا، تتعرّض للتجاهل. إنّ فرضية أنّنا نعيش في مجتمع أحادي الثقافة فرضية خاطئة، فنحن نحيا في مجتمع ثنائي الثقافة، كأي مجتمع مزدوج الإثنية من الناحية الاجتماعية؛ مثلاً: في محافظة أذربيجان الغربية هناك قوميتان كردية وتركية، وفي مدينة نقدة هناك قوميتان، لذلك، عند التخطيط لأي مشروع يتعلق بالسياسة الثقافيّة، لا يمكن لنا القولُ بأنهم جميعاً إيرانيون. نعـم، الفريقان إيرانيان، لكن يجب أن نَعْلَمَ أنّ هاتين الطائفتين، التُّرك والكُرد، بغَضِّ النظر عن إيرانيتهما، هما تركيبتان مختلفتان، ويحمل كلٌّ

منهما هويةً مزدوجة. لذا، يجب أن يكون التنظيرُ والتخطيطُ وما إلى ذلك، منسجماً مع هذا المحيط، وإلا فلنْ يكونَ له أيُّ تأثير. غالباً ما ننظرُ إلى هذه الشريحة المجدّدة على أنها أقليةٌ منحرفة، لذلك علينا أن نتوقّع أن مسيرتنا الثقافية لا تبشِّرُ بالخير.

■ **في ضوء الإشكالية التي ذكرتموها، ما هو تقييمكم للبرامج التربوية والثقافية؟**

إذا افترضنا أنّنا وضعنا يدَنا على نقطة ضَعفِنا الرئيسية، وهي عدم مراعاة الثنائية الثقافية في التخطيط، فإننا سنواجه عندئذٍ نقطةً أخرى، هي تجاهلنا التامّ لمضمون الرسالة وإطارها وخصوصيات حاملها وخصوصيات المخاطَب. قبل الثورة، كانت التربية الدينية تتشكل في البيئات الصغيرة، حيث تعتمد الروابطُ بشكل رئيسي على حامل الرسالة. كان خطأُنا الأوَّل هو المغالاة في تقدير حجم تأثير وسائل الإعلام (لكوني انضممت منذ سنّ المراهقة إلى صفوف الثوار في إيران وعايشت أوضاعهم عن قرب)، فعندما كنّآ نخطب في التلفزيون، كنّا نعتقد أنّ هذه الخطب، لو كانت تؤثّر في عشرة أشخاص أو في عشرين شخصاً في الماضي، فإنّها اليوم تؤثّر في مشاعر ملايين من البشر، وقد سبّب ذلك الأمر اختلالاً في نشاطنا، وسلب استعدادنا للعمل في البيئات والجماعات المحدودة. سابقاً، كنتُ أدفع أجرةَ الانتقال بالسَّيارة، توماناً واحداً من الثلاثين توماناً التي كنت أتقاضاها شهرياً، لكي أجتمع بأحدهم لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات، وكنت مسروراً لأنّي أخدم مسيرة التربية الدينية. لكن المغالاة في أداء هذا الدور الإعلامي أفرز حالة جديدة، فأصحابُ السجلِّ الناصع في هذا المجال، عندما كان يُطلب إليهم إحياءُ عشرِ ليالٍ في المسجد، كانوا يستثقِلون المهمَّةَ عندما يعرفون أنّ عددَ الحضور في المسجد قليل، فكانوا يرَوْن في ذلك مضيعةً للوقت. معظمُ هؤلاء الخطباء الذين كانت لهم برامج خطابية في المساجد طيلة أيام

السنة في عام 1980، يقلّلون اليومَ من هذه البرامج حتى أنّني أحصيْتُ برامجَهم، فوجدتُ أنَّ عددَها لا يتجاوز ستة مجالس خطابة طيلةَ العام، لأنّهم باتوا يرون أنَّهم أرفعُ شأناً من أن يخطبوا في مساجد يقلُّ فيها عدد الحاضرين عن 500 شخص، ما اضطُرّ القيِّمين على هذه المساجد، إلى اتِّخاذ بعض التدابير لضمان إقامة هذه المجالس الستة، على الأقلّ. ومن هذه التدابير استضافةُ ثلاثين شخصيةً سياسية أو دينيةً، خلال ليالي شهر رمضان. وكان أكثر الناس يحضرون ليطّلِعوا عن كَثَب، على ما سيقوله في تلك الليلة المسؤولُ الذي كان يكرّسها للحديث عن مواقفه السياسية، إذ لم تكن الجلسةُ دينيةً، بل كانت تعطّل هدفَها الأصلي، وخطبُها تختلف عن خطب العام 1976، حين كان المسؤولون في ذلك الوقت، يجعلون محور حديثهم الآيات القرآنية والأحاديث ونهج البلاغة مع الشرح والتفسير، ومن ثَمّ تتمّ الاستفادة منها لشرح الأوضاع السائدة آنذاك. أما اليوم، فيتمُّ توظيفُ كلِّ شيءٍ، حتى ولو آية واحدة، لخدمة الأوضاع الحالية، وعمّا فعلته الولايات المتحدة، وما فعله بني صدر... ولديّ في هذا الصَّدَد مؤشراتٌ أكثرَ وضوحاً، حيث تحتوي المكتبات من كتب الأسئلة والأجوبة الدينية أو ما شابهها نحو ثلاثين كتاباً لمؤلفين من أمثال آية الله مكارم شيرازي، جعفر سبحاني، السيد الأبطحي، السيد هاشمي نجاد، إلخ... وما يلفت الانتباه، هو أنَّ هؤلاء لم يعمدوا، بعد الثورة، كما لم يعمد ناشروهم، إلى إعادة طبع كتبهم، وهذا ينطوي على معنًى خاصٍّ، وهو أنّهم يعتقدون أنّ الظروف قد تغيَّرت، وأنَّ تلك الكتبَ لم تعد تستهوي أحداً، وإلّا فلماذا لم تجدّد طبعاتها؟ هل يعود السبب إلى أفول شهرة المؤلف؟ كلا، فنحن نعْلَمُ أنّهم ازدادوا شهرةً عمّا كانوا عليه في السابق. إذن، ما السبب؟ ربّما هناك تفسيرٌ وهو أنّ هؤلاء المؤلفين والناشرين اقتنعوا بأنّ زمن هذا النوع من الكتب قد ولّى؛ ولكن كيف وصلوا إلى هذه القناعة؟ في اعتقادي أنّهم قالوا في أنفسهم إذا كان الناس قد خرجوا إلى الشوارع للتظاهر،

ودافعوا بضراوة عن ثورتهم، ووثقوا بقائدهم بوصفه مرجعاً دينياً يرفع شعار الإسلام، إذن فجميع هؤلاء المتظاهرين يعرفون الإسلام ويؤمنون به، وهم مستعدّون لتطبيقه والذَّوْدِ عنه. أنا نفسي تأثّرتُ بتلك الأجواء. وقبل الثورة، كنتُ أطرحُ المباحثَ الكلامية، حتى أنَّ بعض الأساتذة في مدينة مشهد، اتَّهمني بأني قلّما أهتمُّ بالدروس، فكنتُ أُجيبُهم بأنَّ مهمّتَنا هي توعيةُ الناسِ دينياً، ومهمّتُكم هي تدوينُ الرسائل العملية ليقومَ الناسُ بتطبيقها، وغيرُ المتديّن لا حاجة به إلى الرسالة، فبيان الأحكام هي للمتديّن، لأنّ بيان الأحكام ليس سبيلاً لتديُّنِ الإنسان.

أثناء مراجعتي للملاحظات التي سجّلتها في كرّاس صغير يحتوي على العناوين الرئيسية لخطبي، وجدت أنّ خطبي للأعوام 80، 81، 82 عليها مسحةٌ أخلاقية، ولم تكن هناك ردودٌ على أيَّة شبهة كلامية، أيْ لم تَعُدْ هناك شبهاتٌ، وكان يجب العمل للارتقاء بتديُّنِ الناس.

ذلك كلُّه يعني أنّ وجهةَ دينِنا وحتى دعوتنا قد تغيّرت. وحينما عاد المجتمع إلى وضعه القديم قلنا إنَّه فقَدَ تديّنَه لمجرّدِ أن يَسألَ أحدُهم عن أركان الصلاة، لِمَ هي على هذا النحو؟ متناسين أنَّ هذا السؤال يبقى مطروحاً على مرّ العصور. وقد طُبِعَت عشراتُ الكتب في هذا الحقل، وهي تُبيِّنُ أنّنا في مرحلة تاريخية توهَّمْنا أنّ هذا الموضوع لم يَعُدْ مبهماً، وباتَ واضحاً وضوحَ الشمس، ولم يبقَ أمامنا سوى أن نناقش مسألة الخشوع في الصلاة، ليصبح كل شيء على ما يرام. إذن، فالسؤال المطروح مُلِحٌّ ويبحث عن إجابة، وهو لا يدلُّ بالضرورةِ على هبوطٍ في الحالة الدينية. أولئك الذين كانوا يُجيبون عن هذه الأسئلة، يَنْصَبُّ اهتمامُهم الآن في مجالات أخرى. أمّا الدورات والخطب التي كانوا يلقونها، فكانت ذات فائدتين: فعلى سبيل المثال، عندما كان الشيخ مكارم شيرازي يلقي محاضراته في حسينية بني فاطمة، كان الحضورُ

أفراداً عاديين، وكان يجيب عن الأسئلة المطروحة فيظنّ أنّه قد احتوى كل الشبهات المُثارَة. بصورة عامَّة، كان الحاضرون يعتقدون أنّ لدى الشيخ الجوابَ الشافي عن كل الشبهات، وكان البعضُ يضع هذه الأجوبة في قالب استدلالي، لينقلَها إلى عدد آخر من الناس. وعندما انقطعتْ سلسلةُ المحاضرات نهائياً، حُرِمَتْ ثلاثُ شرائح اجتماعية من الاستفادة منها. لا يوجدُ اليومَ، بين طَلَبَةِ العلوم الدينيَّة مِنَ الشباب الذين يحملون الشهادة المتوسطة، من هو قادرٌ على الردّ على الشبهات. أعتقد أنّ عمليَّةَ هيْكَلَةِ الشريحة الدينية بعد الثورة، شهدت تحوُّلاً أدّى إلى تجميد جانب من التعليم الديني، بالإضافة إلى تجميد الجانب الكلامِيِّ والردِّ على الشبهات؛ في موازاةِ ذلك توقّفَتْ عمليةُ إعداد الكوادر في هذا المجال، طبعاً مع بعض التغيير في الوقت الحاضر.

■ **هل لكم في هذه المناسبة، أن تحدِّثونا عن بعض المدارس التي كان يُديرُها رجالُ الدّين، قبل الثورة؟**

ـ من الأمثلة على ذلك، مؤسَّسةُ «على طريق الحقّ» التي انخفضت معدّلاتُ إصداراتِها كثيراً. وكانت للشيخ مصباح يزدي نشاطاتٌ فيها، إلا أنّه غادرَها إلى مؤسَّسةٍ أخرى أسَّسَها بنفسه. أشياءٌ كثيرة تغيّرتْ هناك. طبعاً، هو وعددٌ قليلٌ غيره أدركوا هذا الأمرَ أكثر من سواهم. بعد فترةٍ، تأسَّسَتْ مجلةُ «كيان» وزادت الشبهات في هذا المجال، وأصبحت حديث الصحف في ذلك الوقت. وكانت الشبهات تملأ كل مكان: المدرسة والجامعة وأينما ذهبنا... وفجأةً، يعتقدُ الجميعُ الآن بأنّ الناسَ قد فقدوا تديُّنَهم، في حين أنَّنا، لو أردنا أن نقيِّمَ الأفرادَ في الوقت الحاضر، من المستَبْعَد أن يحصل أحدٌ على درجة أقل من 55 من مائة.

لا بدَّ من القولِ بأنّ الآمالَ قد تغيّرت؛ فنحن لا نستطيعُ اليومَ، أن نقولَ لطالب العلوم الدينية مثلاً، إن عليه أن يزهد في عَيْشه، بسبب

وعود الرفاهية والعيش الرغيد التي أُعطيت للمجتمع؛ لذا، لم يعُدْ لهذه الأقوال سوق رائجة، فالجميع يعترض وينتقد.

ومن جهة، كنّا نعتقد بأنّ الحكومة والمجتمع والحوزة يربطهم رباطٌ واحد، فالمعايير الحياتية التي نضعها تترك آثارَها على الجميع. وأستطيع القول بأنّ هناك على الأقل حوالي 300 طالب من طلبة العلوم الدينية في قُم، يُتْقِنون موضوعات الكلام الجديد؛ ويظهر ذلك جليّاً في الخطب والكتب والمجلات النقدية والمؤلفات. وقد أشارَ مرشدُ الثورة إلى وجود شريحة واسعة من رجال الدين العلماء في قُم. ولدى مكتب الإعلام والمؤسسات المختلفة أرقامٌ أكثرُ دِقَّةً في هذا المجال.

قبل عامين، أرسلَ بعضُ المراكز في جامعة الفردوسي، عدداً من رجال الدّين الأكاديميين، بمناسبة شهر رمضان، فكانوا ينزلون في المساكن الجامعية ويُقيمون الصلاة، لكنّهم كانوا يعانون من ضحالة في المعلومات. وقد طلَبْنا من ممثل الوليِّ الفقيه في جامعة الفردوسي، والمسؤولِ عن انتساب هؤلاء الطَّلَبة، إرسالَ أشخاصٍ قادرين على طرحِ المباحث العميقة، وطرْحِ آراء الآخرين في التجربة الدينية ونقدها. يقيناً، لو أنَّ هؤلاء الأشخاصَ عرَضوا أفكاراً جديدة لوجدوا من يصغي إليهم من الأكاديميين، ولَنَقَلوا ذلك إلى زملائهم وذاع خبره في هذه الأوساط. وافقوا على ذلك، واتّصلوا بمن استطاعوا الاتصالَ به، ولكنْ لم يُسفر الأمر عن شيء. صحيحٌ أنّ هؤلاء كانوا يمتلكون المؤهلات لكتابة مقالاتٍ قابلة للنّشر في واشنطن، لكنْ لم نجدْ لديهم النموذجَ الذي كنا نطمح إليه. لقد أصبحوا جميعاً علماء. قبل الثورة، كان البعض يتخرّج من الحوزة الدينية كعالِمٍ في الفقه، لكنّه لا يملك مهارةً في مخاطبةِ الناس، في حين كان البعضُ الآخر يمتلك هذه المهارة، سواء كان عالِماً أمْ لم يكن.

■ **بوصفِكم عالِمَ اجتماعٍ ورجلَ دينٍ محيطاً بالقضايا الدينية، ما هي توصياتكم للارتقاء بالجوانب التربوية المتعلقة بالشباب، في ضوء هذه العناصر الاجتماعية التي أشرتم إليها؟ وفي رأيكم، من أين نبدأ؟**

ـ أجدُ أنّ أهمَّ الأولويّاتِ في الوقت الراهن، هو التركيزُ على المناقشات الكلامية المعْنِيَّةِ بالشبهات التي تؤرقُ الشبابَ، وليس المفكرَ الفلانيَّ. إن رسالةَ الحوزات (المؤسسات الدينية) هي نشرُ التديُّن، وأوّلُ خطوةٍ على هذا الطريق، هي دفعُ الشبهات الدينية. حالياً جُمِعَ الكثير من هذه الشبهات الدينية، حيث يبلغ عددُها في الأقراص المَرِنة، لدى مختلف المراكز في مدينة قُم، بين 8 آلاف و 10 آلاف. وقد قامت ممثليَّةُ وليِّ الفقيه بجمعِها، وهذا أمر جيّدٌ، على أيَّةِ حال. على طبقة رجال الدين أن يبحثوا عن أقنْيَةٍ للتواصل مع الشباب واهتماماتهم، وأن يُجيبوا عن استفساراتهم في أجواءٍ مفْعَمَةٍ بالثقة والصداقة والاحترام. وأرى أنّه إذا تمّ ذلك بشكل مستقلٍّ عن النظام، فسيكون له مردودٌ أكثرُ إيجابيةً؛ لأنّ هذه الطبقة، إن هي أرادت الدفاعَ عن الإنجازات السياسية، فإنَّها ستحتاجُ إلى اطِّلاعٍ واسعٍ؛ فمن غيرِ الممكن التعاطي مع القضايا السياسية، من خلالِ المناقشة والاستدلال والرجوع إلى المصادر. هذا بالإضافة إلى حاجتنا إلى بيانات إحصائية مفصَّلَة ودقيقة عن مختلف المفاصل. أضِفْ إلى ذلك، حاجتَنا إلى خبرةٍ وافيةٍ في نقدِ النظريات الاقتصادية. أرى أنَّ ثمّةَ حاجةً للفصل بين الدعوة الدينية والدعاية للنظام؛ ولا أرى ذلك من بابِ عدَمِ الإيمان بالدعاية السياسية أو ضرورة إبعادها من المعادلة، بل من باب القناعة بأنَّهما شيئان مختلفان تماماً. وعلى أيّ حال، إنّ دينَنا هو الخيرُ فلْنَسْعَ إلى توكيدِه، وإنّ نهوضَ هؤلاء بالدعوة الدينية غير الحكومية، هو حالة مختلفة. إنّهم ليسوا مضطرّين إلى التنديد بالحكومة، سواء كان عملها جيّداً أمْ سيِّئاً، بل عليهم أنْ يتجنّبوا الخوضَ بما ليس لهم به عِلْمُ يقين. أمّا ما لهم به عِلْمٌ، فَلْيُدْلُوا

بدلوهم بما يَرَوْنَه مناسباً من نقدٍ أو ثَناءٍ لهذا المرفق الحكومي أو ذاك، مع طرح الدلائل في الحالتين.

■ **هذا فيما يتعلّق بتفاصيل عمل الحكومة، فماذا عن الإطار العام؟**

ـ الكلُّ هو مجموع الأجزاء، والانقلابُ المتمثِّلُ في الانتقال من تأييد ساحق للحكومة في العام 1979، إلى أغلبية متململة في الوقت الحاضر، بصرف النظر عن مدى هذا التململ، مردُّه إلى أنّ تلك الأغلبيةَ تنظُرُ إلى الحكومة من نافذة إنجازاتها، أي كما دأبَتْ على طرْحِ نفسها، عندما كانت تروّج أنّها ستفعل كذا وكذا، فهي لم تقُلْ إنّ لها قدسيَّةً وإنّها باقيةٌ، سواءٌ كان أداؤها جيّداً أم سيئاً. قد يكون ثمّة خطأٌ ما، أو أنّ المعلومات غيرُ كافية، ولربّما تكون الحكومة صالحةً، ولكنْ هناك تشويهٌ متَعَمَّدٌ لصورتها.

في اعتقادي أنّه لا يوجد تخطيط سليم ومنطقي وعلمي في أيِّ مرفق من المرافق، وفشل النظام التعليمي الديني عندنا واضح للعيان؛ فعلى الحوزة أن تسعى إلى تزويد طَلَبَتِها بدروس خاصة تمَكِّنُهم من الوقوف نسبياً على مسيرة العلوم الحديثة، إضافة إلى الدروس الدينية.

■ **ما هي اقتراحاتكم بالنسبة إلى كيفيّة انضمام رجال الدين إلى جهاز التربية والتعليم؟**

ـ تعلمون أنّ جهاز التربية والتعليم يضمّ تربويين يسعون منذ سنوات إلى الانضمام إلى صفوف التعليميين، أمّا رجال الدين في سلك التعليم فهم جميعاً معلّمون في مادة التربية الدينية والقرآن واللغة العربية. أعتقد أنّه يجب إعادة النظر في مسألة السماح لرجال الدين ممن هم دون المستوى العلمي الديني المطلوب من الدخول في سلك التربية والتعليم، لأنّه لن تُرْجى فائدةٌ من وجودهم. يحدث أحياناً أن يتبوَّأَ بعضُ الدعاةِ

الدينيّين منصباً مرموقاً في الجهاز التعليمي الديني الرسمي، وأنْ يلتحقوا بوزارة التربية والتعليم. لذا، على الأشخاص الذين يوَدّون الانضمامَ إلى جهاز التربية والتعليم أن يكونوا ممّن تزكّيهم الحوزةُ الدينية علمياً، حتى لا يُعَدَّ الفاشلون منهم ممثّلين لهذه المؤسسة الدينية، تماماً، كما لو يُعّدُّ الطالبُ الراسب في فرع علم الاجتماع، ممثلاً لفرعه؛ وهو أمر مضحكٌ ولا ريب. ومع الأسف، يحصل الشيء نفسه مع درس المعارف الذي تُعطى فيه للطالب درجة 19 أو 20 ، سواء حضر هذا الدرس أم لم يحضر؛ فأيُّ اعتبارٍ يبقى لهذه الدروس بعد ذلك؟

على هذا الأساس، إذا قامت الحوزة بإعداد أفرادٍ يتحلّون بسِعَةِ الصَّدر وحُسْنِ المعاملة، وسلّمتهم مسؤولية أحد المساجد أو المدارس، فسيكونون أقدر في الدفاع عن الحكومة. من هنا، يتحتّم على الحوزة في إطار هذا المفهوم أن تُحْسِنَ اختيارَ ممثّليها في الجامعات.

المسألة الأخرى المهمَّةُ، هي أنّه إذا كشفَتْ وزارة التربية والتعليم عن أساليبها، في ما يتعلق بالتربية الدينية، وصنَّفَت الشروطَ والمتطلباتِ بحسبِ الأولوية، فستتبيّن عندئذٍ مدى تخلّف هذه المناهج الدينية عن هذه المعايير، كدرس الجبر الفلسفي، مثلاً.

في إحدى المحاضرات، اُضطُرِرْتُ إلى تجسيد شبهة معينة بشكل كامل، لكي أقرِّبَ الصورةَ إلى ذهن الطالب، وهو أمر فيه إشكال من الناحية الشرعية، ناهيك بأنّ الحضورَ كانوا يعتقدون بأنّ فلسفة هذا الدرس، هي الحصول على الدرجات في الامتحان. ولو تأمّلنا قليلاً في المجتمع لوجدنا أنّ ثمّة جبراً اجتماعياً وليس فلسفياً. إذن، فليس هناك انسجامٌ بين المناهج والمتطلبات، كما أنَّ اجترارَ نفس المباحث بالنسبة إلى الكتب الدينية، هو إشكالٌ آخرُ يضاف إلى ما سبقه.

هنالك نقطة أخرى، وهي أنّنا قلّما استعنّا بالمؤثرات النفسية في كتبنا الدينية، من قبيل الإخراج الفني، ما يجعلها غير مناسبةٍ لذوق الشباب. في الغرب، صدر كتاب يتضمَّنُ أسئلةَ الشاب المسيحي إلى الكنيسة، قام بتأليفه عدد من القساوسة متعدّدي الاختصاصات، وشمل مباحث شتّى، كتعدُّدِ الزوجات، والطلاق إلخ... وقد تطرّق الكتابُ في أكثر من موضع، إلى رأي الإسلام في الموضوعات المطروحة، على نحوٍ يُظهِرُ رَجَحانَ الرأيِ المسيحي، أفهل قُمنا، نحن المسلمين، بنشاطٍ مماثل؟

ثمَّةَ مسألةٌ أخرى هي الإذاعة والتلفزيون. أعتقد أن الجميع يوافقني الرأي بأنّ التلفزيون فتحَ في العقد الأخير، أمامَ الطبقة المتجددة والمتغرّبة، الباب على مصراعيه. وعندما تسأل المنتَمين إلى هذه الطبقة، يُجيبونك بأنّ التلفزيون وسيلةُ إعلام وطنية، وأنَّ أمننا القومي يقتضي بأن نُسمِع الآخرين صوتَنا. لذا، فنحن نلبس لَبوسَهم حتى نوصل رسالتنا في الوقت المناسب. فهل نتوقّع من هذه القناة الإعلامية أن تقدّم برامج تربوية سليمة؟

خُذْ مثلاً إذاعةَ المعارف على موجة الـFM التي يصعُبُ التقاطُها، في أغلب الأحيان. مبدئياً، يوحي تخصيصُ إذاعةٍ بالمعارف، بأنّ الدين أصبح أقليّاً، وأنّ المتديّنين قلّةٌ. وهذه الإذاعة لا تبثُّ أيَّ نوعٍ من أنواع الموسيقى. أنا مع الدراسات المتخصصة بشرط أن تكونَ منهجية ومبرمجة.

في رأيي أنّ العقلية الحكومية تعاني من قصور، وليس أدلَّ على ذلك من عجزها عن الاستفادة من العقول الموجودة؛ فهنالك 10500 عضو في الهيئات العلمية للجامعات، 500 منهم لا يستشهدون في بحوثهم بأمثلةٍ من واقعنا المعاش. إذاً، لماذا كلُّ هذه الأموال التي تُنفَق؟ ومن أجل مَنْ هذا التعليم؟ كيف يمكنُ الاستفادةُ من شبكة المتخصصين

المليونية؟ نريد سياساتٍ تخدم التربية الدينية، لكن في المقابل، لا نفعلُ شيئاً لشحْذِ عقولنا ومفكرينا، ولا نرصد الأموال اللازمة لذلك. فهل استطعنا الاستفادةَ من الحاسوب؟ هل استطاعت الحوزة الدينية توظيفَ طاقات طَلَبَتِها؟ يؤسفني القول بأننا نفتقدُ الإرادةَ السياسية لتسخير قُدراتِنا في خدمة الدين بشكل صحيح للنهوض بمستوى التديّن في المجتمع. من جهة أخرى، من الضروري عدمُ الاستهانة بحجم الإخفاقات التي حصلت في هذا المجال؟ إذا شئنا أن نُثَمِّنَ البحوثَ الدينية، فأيّةُ قيمةٍ ستكونُ لها؟ وأيُّ نوعٍ من البحوث هي؟ ألا يدلُّ ذلك كلُّه على انعدام الاهتمام الجادِّ بالقضيةِ؟

ثمَّةَ إشكاليةٌ في الموضوع؛ فالمتحمِّسون للدين لا يُحيطون بالوسائل الحديثة، والمحيطون بها تشغلُهم ألفُ قضيةٍ وقضية، فضلاً عن أن نواياهم غيرُ صافيةٍ، حتى أضحى التديُّنُ اليومَ مسؤوليةَ الأُسَرِ وحدها، وهي بدورها تندب همومها، في ظل هذه الأجواء؛ فكيف يمكن لمعلم التربية الدينية أن يضطلع بمسؤولية نشر الدين، من دون توافر الرَّغبةِ الصادقة التي تدفعه إلى هذا الطريق؟

باختصار أقول، ما لم تقوّم وزارة التربية والتعليم معلّميها، فلا نتوقّع حدوث معجزة في هذا المجال؛ قد يكون تغييرُ المناهج أمراً سهلاً، لكنَّ تغييرَ عقلية مليون معلّم صعبٌ مستصْعَبٌ.

الدين والتربية والتعليم

محمّد عَلويّ

الدين والتربية والتعليم

محمّد عَلويّ(*)

الحاجة إلى الدين

قد يواجه الإنسانُ بعضَ الأحداث والظروف التي لا يستطيع إدراكَها، والتي قد تضطَرُّه إلى الاعتراف بعجزه وعدم قدرته على فهمها، برغم قيامه بالبحوث والتحقيقات في هذا المجال. ومن هذه المسائل، المسألةُ الدينية، وكيفيةُ تحوُّلِها إلى ما هي عليه اليوم.

إن أساس الاعتقاد الديني للإنسان يرجع في جذوره إلى إيمان الإنسان بقوى ما وراء الطبيعة، كما أن العوامل المكانية والزمانية تؤدّي إلى تفاوت هذا الاعتقاد من مكان إلى آخر، ومن زمان إلى آخر، بالإضافة إلى أن التطوُّرَ العلميَّ يلعبُ دوراً مهماً في زوال الكثير من الشبهات العالقة في ذهن الإنسان، بحيث استطاع أن يسيطرَ على الكثير من الخرافات بمرور الزمن.

إن تطوُّرَ العلوم والمعارف لا يعني أن الإنسان المعاصر أصبح في غنى عن الدين، فهو لا يعتقد بالقوى والقدرات «الميتافيزيقية» كما كان

(*) أستاذ جامعي من الجمهورية الإسلامية الإيرانية.

الحالُ عند أجداده القدماء، وإن كان أصل اعتقاده بالدين موجوداً في شعوره؛ ولذلك فإنّ الكثير من سلوكياته تقع تحت تأثير الدين.

كان الدين نقطةَ الاتّكاء والاعتماد الثابتة للإنسان في ظلِّ التحولات المستمرة للحضارة البشرية، حيث استطاع أن يحتفظ بوقاره واستقراره النفسي، من خلال الإيمان الديني، فهو الذي يزيل عن الإنسان الخوف والوحشة، عندما يقع أسيرَ عوامل اليأس التي تحدث بسبب المتاعب والاضطرابات الروحية، التي تعرّضه للزوال والفناء، ويمنحه الأمل في حياة أخرى، ويحرِّكه ليعمل عملاً متناسباً مع الإرادة المقبولة اجتماعياً. فالدين هو العامل الوحيد الذي يستطيع أن يُعيِّنَ المسار الصحيح للإنسان في العالم المادي المعاصر؛ وذلك من أجل حفظ القيم الإنسانية. ولذا، فإنَّ جميع البلدان تسعى إلى توفير العوامل المساعدة للتعليم والتربية من أجل إحياء القيم الثقافية والإنسانية. فهناك، على سبيل المثال، أديانٌ مختلفة ومتنوعةٌ تعيش في ظلِّ النظام الديمقراطي في الهند، ولكلِّ دينٍ سنَنٌ وتقاليد ثقافية خاصة، تتمتَّع بالحرية الكاملة للاحتفاظ بأسسها الإيمانية، ويمارس أتباعُها طقوسهم بحرية كاملة، فكلُّ إنسان، في أي مكانٍ من العالم، يسعى إلى حفظ القيم الإنسانية الكبيرة عن طريق دينه الخاص.

وعلى هذا الأساس، ليست هناك حاجةٌ للتأكيد على أن الإنسان في العالم المعاصر يحتاج إلى الدين، ويُشير هذا البحث إلى العلاقة الوثيقة بين الدين والحياة الإنسانية. فالدين يُرغّب الإنسان ويشجعه على اتّباع المسار الصحيح في الحياة، ويسعى لأن تكون خصائصه الشخصية متناسبة مع القيم الدينية. ولذا، فإنَّ الدينَ يلعبُ دوراً أساسياً في تربية الإنسان، من نواحٍ مختلفة؛ فالعلاقة بين الدين والتربية لها سابقة تاريخية عريقة؛ لكنْ، ما يثيرُ الاهتمام، هو التساؤلُ التالي: كيف كان تأثير الدين على تربية الإنسان في الزمن القديم؟

دور الدين في تربية الإنسان

من خلال دراسة العصور التاريخية القديمة للهند «عصر فديك والديانة البوذية» نجد أن الدين كان يلعب دوراً أساسياً في التربية، فقد كان تدريس الكتب الدينية في تلك العصور هو الهدف الأساسي للتعليم والتربية. ولذا، فقد كانت المؤسسات التعليمية جميعها مؤسسات دينية، وكانت هناك علاقة وثيقة بين الدين والتربية.

وخلال القرون الوسطى كان «البتشاليين»، وأصحاب «المذاهب» يقومون بدور مهم في المعابد والمساجد، حيث مارس «القساوسة والملالي» تربية الصغار في هذه الأماكن. وكان للمسائل الدينية الدورُ الرئيسي في محتوى الدورات التعليمية، فالهدف الرئيسي من هذه الدورات هو قراءة الكتب الدينية والقيام بسلوك اجتماعي مطابق للتعاليم الدينية.

أما في البلدان الأوربية، فإنّ تأثير الدين والتربية كان مشهوداً، فقد كان الصغار في هذه البلدان في تلك العصور يواصلون تعليمهم في الصوامع والكنائس، حيث يقوم رئيس الصومعة وأسقف الكنيسة بمسؤولية تنظيم الدراسة وتعليم الصغار في منطقته، ثم عمَّ التعصُّب وضيق النظرة الدينية في أوروبا. ومع ذلك فقد كان هناك علاقة وثيقة بين الدين والتربية في تلك العصور، بحيث إنّ مدارس «الكاتريال» و«الموناستيك» كانت تحت السيطرة الكاملة للكنيسة.

ومن هنا يتبيَّن أن الدين كان له تأثيرٌ كبير على التربية والتعليم في أوروبا في القرون الوسطى. أما في العصر الحاضر، فإن المؤسسات الدينية المتنوعة أظهرت علاقة شديدة بالتعليم والتربية، وكانت تدير الكثير من المدارس والجامعات في جميع أنحاء العالم. على أن هذه المؤسسات الدينية كانت تقوم بدورٍ مهمٍّ في نشر التعليم في أكثر البلدان. وقد ارتكبت بعض البلدان فواجع كثيرة بذرائع دينية، حيث بلغ التزمُّتُ وقِصَرُ النظر الذروةَ في القرون الوسطى، فقد واجه الإنسان في تلك

الفترة مختلف أنواع الاضطهاد الديني، ما أدّى إلى عزوف الكثير من الناس عن الدين بمرور الزمن.

حملت تلك الأحداثُ التاريخية بعضَ المفكرين في القرون الوسطى، مثل «روسو» و«لاك» على التشديد على حرية الإنسان في المعتقَد، على أساس العقل والمنطق، ووقفوا ضدَّ جميع أنواع الرقابة الدينية على العملية التربوية.

لقد افتضح الكثير من القساوسة ورجال الدين في القرون الوسطى، كانوا يمارسون رغباتهم الدنيوية الدنيئة تحت ستارٍ ديني. فبالرغم من تمسك الناس بمعتقداتهم التقليدية، وهي غالباً ما تكون قائمة على أساس الدعاية والتبشير، فإن الأعمال التي كانت تقوم بها المؤسسات الدينية، أدَّت إلى نفور الناس منها ومن الدين. كما أنَّ تطوُّرَ العلوم الحديثة، كالاقتصاد والسياسة والفلسفة إلخ... أحدَثَ موجةً جديدة في حياة الإنسان، جعلته ينظر إلى الحياة من زاوية أخرى، بالاطِّلاع على هذه العلوم.

معنى الدين

ثمَّةَ تعاريف مختلفة للدين، ومع ذلك فإن معنى الدين الحقيقي والواقعي ليس عمليَّةً سهلة، فهناك من عرَّف الدين بمعنى القيام ببعض المناسك، «كالدعاء والصلاة» وغير ذلك .

إن كلمة «الدين» مشتقة من الكلمات اللاتينية «Legere, re» أو «Ligare» بمعنى القيام بالتكليف؛ وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الدين عبارة عن التزام ما يتقيد به الإنسان تجاه الآخرين، كالتعاون والمحبة والتكاتف والحقوق والوظائف المتقابلة.

وعلى ضوء تعاليم الدين المسيحي تتلخص وظائف الإنسان في التعاون والمحبة، أمّا «المفهوم الهندي» للدين فيتضمن معنى أوسع وأشمل، واللفظ الإنجليزي «للدين» لا يمكن أن يكون معادلاً مناسباً لكلمة «دارما».

إن المفهوم الهندوسي للدين هو القيامُ بالوظائف والتكاليف الفردية؛ وبذا، تكون كلمة «دارما» معادلاً للفظ «كارتابيا»، أي الوظيفة والتكليف. و«الدين» في الفلسفة الإسلامية منهجٌ تربويٌّ للإنسان في أصول السلوك والأخلاق.

ثمَّةَ نقطةٌ أخرى في هذا المجال، هي الاختلاف بين الدين والمذهب؛ لأن بعض الناس يخلطون بين أهداف الدين والقيام بالخدمات الاجتماعية. وفي الحقيقة فإن المذهب يتناول عقيدة خاصة فقط، في حين أن الدين له مفهوم واسع جداً بالإضافة إلى وظيفته في ارتقاء الروح وسمُوِّها. وقد تكون هناك فِرَقٌ متعدِّدةٌ في دين واحد، فالدين المسيحي مثلاً، يضمُّ فِرَقاً وطوائف متعددة، «كالكاثوليك» و«البرتستانت» و«الأرثوذكس» و«الميثودست» وغيرها. كذلك الإسلام فإنَّه يضمُّ فرقاً كثيرة، «كالشيعة» و«السنَّة» وغيرهما، وكذلك الدين الهندوسي يضمُّ بعضَ الفرق مثل: «آرياساماجي»، «برهماساماجي» وغيرهما، وعلى هذا، يتَّفقُ الجميع على أن الدينَ يعين الإنسان على تحقيق أهدافه الروحية للحصول على السعادة والطمأنينة.

يُبْنى الاعتقادُ الدينيُّ على الإيمان بأنَّ للبعض روحاً أرقى بكثير من الآخرين، وأن الله سبحانه وتعالى هو «القادر المطلق»، والحاكم على كلِّ شيء، وأن جميع الأمور تصدر منه وترجع إليه، وأن كلَّ ذرَّةٍ في عالم الوجود تحت سيطرته، وأنه مصدر الحقيقة والسعادة والجمال، حيث إن تكامُلَ الإنسان يكْمُنُ في تحقُّقِ الأصول الثلاثة. يُعينُ الدينُ الإنسانَ على أن يكون قريباً من الله، فهو أفضل وسيلة للارتباط بالله سبحانه وتعالى ونيل السعادة وحياة الآخرة. إن مفهوم الإسلام هو مفهوم واسع لا نظير له، فأصل الكلمة مشتق من «Salam» بمعنى الصلح والإيمان بالله سبحانه وتعالى. والفردُ، ضمْن هذا المفهوم، لا بدَّ أنْ يسلِّمَ نفسَه لله تسليماً تامّاً كاملة، وعليه أن يقبل قضاءه وقدره. وكذلك

فإنَّ كلمة «دارما» تحمل مفهوماً مشابهاً لمفهوم كلمة «إسلام»، فعن طريق الحب والتعاطف يمكن إلزام الشخص بالقيام بوظائفه تجاه الآخرين، وإقرار الوحدة والتعاون بين الناس.

إن حقيقة العقيدة المسيحية هي الغوص في التعاليم السماوية. أما كلمة «فيدك دارما» فتعني عِلْم الدين، في حين أن كلمة «ساناتان دارما» تعطي معنى الأديان الخالدة والدين الإنساني، وكلمة «بادها دارما» تعني «البرهان الديني». إن الدراسة المذكورة لمفهوم الدين تُشير إلى حقيقة واضحة، وهي أن الدين له مفهومٌ واسعٌ ينضوي تحت بعض المفاهيم كالحقيقة والجمال والسعادة والعشق والمواساة والقيم المقدَّسة للحياة... ويمكن أن نجزم دون أي شك بأن الدين يرتبط بالحياة الإنسانية ارتباطاً وثيقاً.

علاقة الدين بالتربية

يرتبط الدّين ارتباطاً وثيقاً بالتربية بسبب التشابه في الأهداف ، ومع ذلك، فإنَّ هذا الارتباط لم يُفْهَمْ بعْدُ فهماً صحيحاً، حتى يومنا هذا؛ فقد اختلفت الآراء في هذا المجال، فهناك من يقول بأنه لا يوجد أي علاقة للدين في مجال تربية الصغار، في حين يرى بعض المختصّين في التربية والتعليم في أميركا وأوروبا أن للدّين منزلةً كبيرة في المجال التربوي. وقد سعوا إلى وضع آرائهم هذه موضع التنفيذ، من خلال جعْلِ يوم الأحد يومَ نشاطٍ دينيٍّ،فنشأت الحركةُ التربوية الدينية، والحركة التربوية الأخلاقية وغيرهما.

يميلُ الإنسان في عصر الحضارة المادية إلى الدين والاعتقاد الديني. ويتزايد الوعي بالحاجة إلى التربية الدينية، في جميع البلدان. ويهتمُّ المختصّون جِدِّياً بهذا الموضوع ويفكِّرون في كيفية نقل التربية الدينية إلى المدارس، في حين وقفتْ بعض الجماعات، لأسبابٍ سياسية

واقتصادية، في وجهِ أي محاولة لإعطاء الدين دوراً في المجال التربوي.

تتلخَّص أدلَّةُ المعارضين لإدخال التربية في المدارس، بما يلي:

1 ـ إن زجَّ الدين في العملية التربوية أمرٌ غير عملي؛ ففي ظِلِّ التنوُّع المذهبيِّ والديني، ما هو الدين الذي يمكن اتِّباعُه وتعلُّمه؟ فاتِّباعَ دين بعينه يؤدّي إلى بروز خلافات بين التلاميذ، وإلى عدم تعاون الطلاب مع المدرسة والصدِّ عن برامجها.

2 ـ غالباً ما يستخدم التعليمُ الدينيُّ الموعظةَ والنصيحةَ في التربية الدينية، والحال أنَّ التلاميذَ ربما سلكوا سلوكاً مضادّاً لهذه النصائح. والحقّ أنَّ الاهتمامَ بإيجاد بيئةٍ مناسبة لتغيير شخصية الصغار وسلوكياتهم، يكون أكثر تأثيراً وأهمية من الموعظة والنصيحة.

3 ـ لقد ثبت من خلال التحقيقات والدراسات الحديثة، أنه لا يوجد أيُّ ارتباط بين العلم والسلوك، فقد يسلك بعض الأشخاص سلوكاً مضادّاً لما تعلموه.

4 ـ قد تبرز بعض الشكوك والشبهات في أذهان الصغار نتيجة لدراسة بعض المواضيع كالخير والشرّ والثواب والعقاب الإلهيَّيْن، فيحولُ ذلك دون النموِّ الأخلاقي. ثم إن تفضيل بعض الأديان على الأخرى يخالف القيم الاجتماعية.

5 ـ عدم امتلاك الطلاب القدرة الاستدلالية لن تمكِّنهم من فهم المعنى الدقيق للأديان المختلفة. ومن جهةٍ أخرى، ليس هناك نموذجٌ واحدٌ لمعلِّم مشترَك للأديان المختلفة، ليتولّى التربية الدينية؛ كما أن مثلَ هذا المعلم سيجد صعوبةً بالغة في أن يكون محايداً في طرح الأمور الدينية. إنَّ اتِّخاذَ رأيٍ محايد يؤدّي إلى زعزعة العقيدة الراسخة والاطمئنان النفسي الشخصي. لذا، فإنَّ

تكوينَ المعلم الجامع الذي توكَلُ إليه التربيةُ الدينية، أمرٌ غير ممكن. كما أن اختيار معلِّم خاص للقيام بمهامِّ التربية الدينية، لا يمكن أن يكون مفيداً، لأنَّهَ لا يستطيع أن يكوِّن علاقة حميمة مع الصغار، وبالتالي فسوف يفشل في إيجاد علاقة بين التربية الدينية وحياة الطلاب، وسوف تقتصر التربية الدينية، في هذه الحالة، على النُّصح والوعظ الجاف، ولن تترك أيَّ تأثير على حياة الأطفال.

6 ـ إن الهدف الأساسي من الدين هو تقيّد الفرد بالحب والتعاطف مع الآخرين، لكن ما نراه في الواقع هو أنَّ بعضَ الناس يقومون باسم الدّين، ببعض الأعمال التي تخالف هذه القيم؛ فباسم الدّين قُتِلَ الآلاف من الناس، بطريقة قاسية بشِعة، وباسم الدين برز التخاصم والتعصُّب المذهبي وعدم التسامح. لذا، فإنَّ تشجيع التربية الدينية، هو في الحقيقة ترغيبٌ بجميع هذه الشرور بين المتعلِّمين.

7 ـ الدين موضوع فردي وتجربة شخصية، فكلُّ شخص يميل إلى أن يحمد الله ويعبده بطريقته الخاصة طبقاً لاعتقاداته الشخصية. لذا، ليس محموداً وضْعُ برنامجٍ تربويٍّ ديني، يُنَفَّذُ في المدارس بصورة جماعية.

أما الأدلة التي تمسك بها المؤيدون لإدخال التربية الدينية في المدارس، فهي:

1 ـ الدين هو أحد الجوانب المهمة في حياة الإنسان، فما يميِّزُ الإنسان عن الحيوان هو قدرته على التفكير والتعمُّق في التفكير، على أساسٍ من الدين؛ وفي ظلِّ الحياة المادية المعاصرة، بات الإنسانُ في أَمَسِّ الحاجة إلى الدين، لأنه لا يستطيع أن ينال السعادة عن طريق اللذائذ الدنيوية اللامتناهية. فالاستغراق في

اللذائذ يؤدّي إلى المزيد من الاستغراق فيها. لذا، لا بدَّ أن يحظى الدين بمكانة خاصة في التربية، لأن الإنسان يستطيع أن يُدرِكَ تفاهة الأمور الدنيوية عن طريق الدين فقط، ولأن الدروس والمواضيع التي تدرَّس في المدارس، كالتاريخ والجغرافية والعلوم والرياضيات وغيرها من المواضيع العلمية الأخرى، تستطيع أن ترفع النموَّ الذهني والاحتياجات المادّيّة فقط، ولا تستطيع أن ترفعَ الجانب الروحاني للإنسان. ولذلك، تعملُ التربية الدينية على إعلاء القيم الإنسانية والارتقاء بها.

2 ـ ابتُلِيَ المجتمعُ المعاصرُ بالكثير من الشرور والمفاسد الاجتماعية، بسبب فقدان الشعور الديني الصادق. وتجلّى ذلك في صوَرٍ مختلفة كالضّيقِ بالآخرين والنزعة العدوانية والأنانية وغيرها، على الصعيدين الداخلي والدولي، ولا يستطيع قطعَ دابِرِ هذه الشرور إلا الدّين.

3 ـ يجب أن لا ننظر إلى الدين نظرةً ضيِّقةً، فالتربية الدينية لا تعني التربية تحت ظلِّ دينٍ خاص؛ فالمراد من التربية الدينية هو التأكيد على جوهر جميع الأديان، فإذا ما طُرِحَ الدين على شكل شعور خالٍ من التعصُّب، أمكنَ اجتنابُ جميع الشرور. يجب ألا تكونَ ممارسةُ التقاليد المختلفة في المدرسة، على شكل تعاليم دينية، بل لا بدّ أن تقوم على الأصول المشتركة بين جميع البشر، وعن هذا الطريق فقط يمكن للتربية الدينية أن تعطي أُكلها وفوائدها. إن ابتعاد الناس عن الله والدين أدى إلى إضعاف الفضائل والقيم الأخلاقية. فالدين هو أداةُ التي يمكن عن طريقها تربية الفضائل المختلفة، بعدما تكالب الناس في العصر الحاضر في الدول المتطورة على جمع الثروات والانغماس في اللذائذ المادية التي كانت نتيجتها نشوب حربين عالميتين لا تزال البشرية تعاني من

آثارهما. فإذا ما تركنا الدين والتعاليم الروحية واتَّبَعْنا سلوك هذه البلدان، فما هي النتيجة التي ستكون في انتظارنا؟ إنَّ اتِّباع الدين والقيم الروحية لا يعني الجوع وانتظار الموت، ولا خلافَ في ضرورة تربية الجسد، قبل السَّعْيِ إلى نَيْل السمّوِّ الروحاني، ولا بدَّ من إرساء توازنٍ بين الروح والبدن. والحال، أنَّ هذه المعادلة ممكنة عن طريق التربية فقط. ولذا، لا بدَّ أن تأخذ التربية «بُعْداً دينياً إنسانياً».

مشكلات التربية الدينية

تتَّفقُ الآراءُ المذكورة، بشقَّيْها الموافق والمخالف، على أنه لا بدَّ أن يكون للدين مكانةٌ خاصة في التربية. ولكن يجب ألا يغيبَ عن البال، أنَّ التربية الدينية تنطوي على مشكلاتٍ عدَّة. واجه عدّة مشاكل. فإذا ما أردنا أن تكون العملية التربوية والتعليمية عملاً مفيداً، لا بدَّ من حلولٍ لهذه العقبات والمشكلات. وعلينا أن نُدرِكَ أنَّ الوعيَ الدينيَّ تجربةٌ قلبية، ولا يمكن فرضها على أحد. وعلى هذا الأساس، يُصاغُ الجوُّ الدِّراسي، بحيث يقود التلاميذَ إلى تجربة الأحاسيس الدينية، والابتعاد عن أسلوب الوعظ والنصح في التربية الدينية. إن مسؤولية انتقال العلوم الدينية، لا تقعُ على عاتق معلِّم يُختارُ على هذا الأساس، فعلى جميع المعلِّمين أن يُشاركوا في صنْع المناخ الديني. ويرتبط أَداءُ هذه الوظيفة بتطابق سلوك المعلم مع القيم التي يؤمن بها، ومع سلوكه الذي يُرغِّب التلاميذ بصورة طبيعية اتِّباع الدين في المجالات العملية للحياة، ويُبعِدُ عقول الصغار عن التعصُّب والاعتقاد الأعمى والحسد والنظرة الضيقة. ويجب أن يُترك الأطفال أحراراً في مواجهة البحوث الاستدلالية العلمية، وبخاصَّة المسائل المتعلقة بالدين. وفي هذه الحالة، يمكن لهم أن يكوّنوا آراء مقبولة بالنسبة في مختلف المسائل عن طريق تربيتهم على انتخاب الرأي العلمي.

فإذا ما اهتمَّت المؤسسات الدينية بجميع الجوانب الفردية، كما تفعل المؤسسات التعليمية الأخرى، فإن الكثير من المشكلات التربوية الدينية سوف تزول؛ لأن نموَّ الجانب الروحاني للشخص مرهونٌ بنموِّ جميع الجوانب الأخرى؛ لذا لا بدَّ من اعتبار المؤسسات الدينية مؤسساتٍ تربوية، لأن للدين وظائف تربوية.

وظائف الدّين التربوية:

في الأعمِّ الأغلب، لا تُبالي المؤسَّساتُ الدينية كثيراً بالسلامة الجسمية؛ وذلك لأنها تعتقد أن العناية بالجسم تشجِّعُ الإنسان على الترف وتُرغِّبُه باللهو الدنيوي، وتؤدي في الوقت عينه، إلى تخلُّفِ الجانب الروحاني للإنسان. لذا، فإنَّ إحدى وظائف المؤسسات الدينية، هي تنبيه الصغار بأنَّ السلامة الجسمية هي مجرَّدُ وسيلةٍ لتحقيق الأهداف النهائية للدين فقط؛ إذ لا يمكن لنا تلبية احتياجاتنا اليومية، إذا تغاضينا عن الضرورات الحياتية، من أجل تقوية الجانب الروحاني في شخصياتنا، لا بل إنَّ الأمرَ سيؤدي إلى الفقر واضمحلال الجسم. هذا الوضع المأساوي موجود في الهند مثلاً، حيث التأكيد المُفْرِطُ على الجانب الروحاني، يتمُّ على حساب الجانب المادي في شخصية الإنسان، ما أدّى إلى التقصير عن السعي من أجل الرفاه المادي؛ على المؤسسات الدينية إذاً، أن تغرس في ذهن الطفل، رؤيةً شاملة لجميع جوانب الحياة، بحيث يمكن له اختيار طريقه على أساس استعداداته الفردية. وعلى المؤسسات الدينية ألا تعتقد بأن القدرة على الاستدلال والتفكير الحرّ، تدفع المتعلِّمَ إلى أن يكونَ عدوّاً للدين. فالإحساس الديني القائم على الوعي «والواقعية» هو الذي يبقى ويقاوم عوامل الزوال.

وعلى هذا الأساس يجب على المؤسسات الدينية أن تنمّي

الفضائل العقلية عند الأفراد، وأن تُبْعِدَ أذهان الصغار عن التأثُّر بالخرافات. فلا يمكن لنا أبداً أن نتنازل عن مكانة الشعور الجمالي المعرفي في الحياة، وهو أمر في منتهى الأهمية، حتى من حيث الرؤية الدينية أيضاً. والتماثيل والتصاوير الجميلة في المعابد اليهودية، وفي بعض الكنائس دليلٌ على صحَّة ذلك. ومن الوظائف الأخرى للمؤسسات الدينية، السعيُ إلى إشاعة الشعور بالجمال المعرفي، لكي يفكِّرَ الصغار، على الدَّوام، بكل ما هو جميل.

الخلاصة:

يحتاج الإنسان في العصر الحاضر إلى الدين من أجل الصَّلاح والأمن والاستقرار. وللدين دورٌ تربوي مهمٌّ وضروريٌّ من أجل الارتقاء الروحي ونيل السعادة النهائية.